

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA - SE**

ANA CECÍLIA NASCIMENTO E SANTOS

**O GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DOS MECANISMOS
ENUNCIATIVOS NA PROMOÇÃO DE UMA COMPETÊNCIA TEXTUAL-
DISCURSIVA**

**Orientador:
Profº Drº José Ricardo Carvalho**

Itabaiana – SE

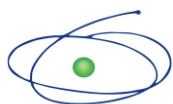
2016

ANA CECÍLIA NASCIMENTO E SANTOS

**O GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DOS MECANISMOS
ENUNCIATIVOS NA PROMOÇÃO DE UMA COMPETÊNCIA TEXTUAL-
DISCURSIVA**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana/SE, como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

**Itabaiana – SE
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA - SE**

ANA CECÍLIA NASCIMENTO E SANTOS

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva (Presidente)
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Avaliadora externa)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Cleide Emília Feye Pedrosa (Avaliador interno)
Universidade Federal de Sergipe

APROVADA EM: ____/____/____

**Itabaiana – SE
2016**

Dedico este trabalho à minha família e, de maneira especial, ao meu pequeno Luiz Henrique, que veio ao mundo durante esses anos de mestrado e se tornou minha principal fonte de inspiração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me proporcionar tantas maravilhas a cada dia.

À minha família, por todo o suporte dado. Aos meus pais, José Messias e Bernardete, grandes exemplos de fortaleza e retidão; aos meus irmãos, Danilo e Saulo, grandes incentivadores na minha vida acadêmica; ao meu marido, Luiz Carlos, meu braço direito de todas as batalhas e ao nosso filho, Luiz Henrique, que chegou há tão pouco tempo, mas já me mostrou um mundo novo através de seus olhinhos infantis.

Ao meu orientador, o professor doutor José Ricardo Carvalho, por ter acreditado em mim, incentivando-me sempre que necessário. Agradeço por toda a orientação e todo o apoio recebidos ao longo desse período; por mostrar-se sempre disponível e por levar-me à reflexão por muitas vezes. Com certeza, contribuiu muito na minha formação.

Aos demais professores do curso do PROFLETRAS, Carlos Magno Gomes, Christina Ramalho, Beto Vianna, Jeane de Cássia, Márcia Mariano e Marileia Silva, pelos ensinamentos que nos passaram. Com certeza, contribuíram muito na minha formação.

Às professoras doutoras Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, da Universidade Federal do Ceará e Cleide Emília Feye Pedrosa, da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, pelas contribuições oferecidas por ocasião do Exame de Qualificação e da Banca Examinadora.

A Mônica Santos, Helena Joenilza e Andréa Reis, secretárias do PROFLETRAS/UFS/Campus Itabaiana, pela prontidão.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

Aos amigos PROFLETRAS, por todo o companheirismo recebido nesses dois anos. Repetirei quantas vezes forem necessárias: nunca encontrei uma turma tão unida e tão companheira como essa. Essa vitória é nossa.

Aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, pais, equipe pedagógica e administrativa do estabelecimento em que o estudo foi realizado. Obrigada por consentirem e acreditarem na realização desta pesquisa.

À amiga Elaine, por todo o incentivo dado ao longo desses anos, ajudando-me, inclusive, nessa fase final da dissertação. Saiba que você sempre foi um modelo para mim e serei eternamente grata pelo carinho a mim dispensado.

Aos meus amigos da UFS, pelas ajudas com *abstracts*, com pesquisas, com revisões de trabalhos e, até mesmo, por ouvirem meus desabafos. Vocês estarão para sempre ao meu lado.

Aos amigos do grupo 'coleiras', por estarem sempre disponíveis para os momentos de alegria e por serem compreensíveis nas ausências.

A todos vocês, muito obrigada!

“Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores.”
Bakhtin

RESUMO

Nesta dissertação, investigamos estratégias de leitura do gênero 'Crônica', fundamentadas no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O foco de análise são os mecanismos enunciativos utilizados pelo cronista (expositor-narrador), a fim de promover uma reflexão sobre fatos da vida cotidiana e o comportamento dos mundos discursivos. Ao propor um estudo dos mecanismos enunciativos, avaliam-se as formas linguístico-discursivas responsáveis pela coerência pragmática do texto. Assim, o estudo das vozes e modalizações propõe a análise de quais instâncias se pronunciam no texto, assumindo o que é enunciado, e a observação do modo como são atribuídas as opiniões, ideias, julgamentos e sentimentos aos agentes. Para respaldar as reflexões feitas ao longo do trabalho, tomamos por base central os estudos de Bronckart (1999) e Machado (2009), fundamentando a análise de textos e a corrente sociointeracional; a teoria de Bakhtin (2003), Marcuschi (2002) e Dolz e Schneuwly (2004), que fundamentam a questão dos gêneros; os estudos de Habermas (1987) e Koch (2002), dando base a temas referentes aos mecanismos enunciativos e Ferreira (2008), ajudando na conceituação do gênero 'Crônica'. A partir desse estudo, foram realizadas análises de cinco crônicas, três de Luís Fernando Veríssimo, uma de Mário Prata e uma de Carlos Eduardo Novaes. Como resultado das análises, foi produzido um caderno pedagógico contendo atividades de leitura e interpretação textual do gênero 'Crônica', que foi aplicado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Aracaju/SE. Esse é, portanto, um estudo de caso e a natureza da avaliação dos dados é qualitativa. Após a aplicação das atividades, constatou-se que a compreensão das vozes e das modalizações presentes no texto favorece uma melhor interpretação textual e, consequentemente, ajuda no desenvolvimento de um leitor mais crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Vozes, Modalizações, Gêneros de texto, Interacionismo Sociodiscursivo

ABSTRACT

In this thesis, we investigate reading strategies of the genre 'Chronicle', based on the theoretical and methodological support of Socio-Discursive Interactionism (SDI). The focus of analysis are the enunciative mechanisms used by the chronicler (exhibitor-narrator) in order to promote reflection on the facts of everyday life and the discursive worlds behaviors. In proposing a study of enunciative mechanisms, linguistic-discursive forms, responsible for pragmatic coherence of the text, are assessed. Thus, the study of voices and modalizations proposes the analysis of which instances are pronouncing in the text, assuming what is stated, taking in consideration the way how are assigned opinions, ideas, judgments and feelings to the agents. To support the reflections made throughout the work, it was taken, as central base, the studies of Bronckart (1999) and Machado (2009), constructing the analysis of texts and sociointeractional frame; Bakhtin's (2003), Marcuschi's (2002) and Dolz and Schneuwly's (2004) theories, which underlie the issue of gender; the studies of Habermas (1987) and Koch (2002), basing the topics related to enunciative mechanisms and Ferreira (2008), helping in the conceptualization of the genre 'Chronicle'. From this study, some analyzes were made in five chronicles, three from Luis Fernando Verissimo, one from Mario Prata and one from Carlos Eduardo Novaes. As a result of the analysis, it was produced a pedagogical notebook containing activities of reading and textual interpretation of the genre 'Chronicle', which was applied to a class of 8th grade of elementary school in a public school in the city of Aracaju/SE. This is a case study and the nature of the data evaluation is qualitative. After the implementation of the activities, it was found that the understanding of voices and modalizations in the text favors a better textual interpretation and thus helps in the development of a more critical reader.

KEYWORDS: Voices, Modalization, Text Genres, Sociodiscursive Interactionism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Arquitetura interna do texto.....	42
Figura 2: Quadro explicativo das crônicas.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos textuais.....	23
Quadro 2: Contexto físico e sociosubjetivo de produção do gênero.....	41
Quadro 3: Mundos Discursivos e Tipos Psicológicos.....	45
Quadro 4: Conexão nos diferentes níveis de organização do texto.....	53
Quadro 5: Vozes.....	61
Quadro 6: Mundos Discursivos.....	62
Quadro 7: Relação entre os mundos e as modalizações.....	71
Quadro 8: Análise da Infra-estrutura geral da crônica 'A informação veste hoje o homem de amanhã'.....	75
Quadro 9: Análise das vozes na crônica 'A informação veste hoje o homem de amanhã'.....	77
Quadro 10: Sequência de Atividades norteadora do caderno pedagógico.....	87
Quadro 11: Sequência Argumentativa da Crônica 'Quem tem medo de mortadela?'	97
Quadro 12: Vozes sociais na crônica 'Quem tem medo de mortadela?'	98
Quadro 13: Vozes na crônica 'O desafio'.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ESTUDO SOBRE GÊNERO DE DISCURSO E GÊNERO DE TEXTO.....	19
1.1 A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO: As Sequências Didáticas	24
2. O GÊNERO CRÔNICA	31
3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	37
3.1. O TEXTO NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO...	37
3.2 – MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS DE BRONCKART.....	40
3.2.1 – O Contexto de Produção	40
3.2.2 – Arquitetura Interna do Texto	41
3.2.3 – Infra- estrutura geral do texto	42
3.2.4 – Os mecanismos de textualização	53
4. OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS	60
4.1 AS VOZES NO TEXTO.....	60
4.1.1. O dialogismo.....	65
4.2. AS MODALIZAÇÕES NO TEXTO	67
4.2.1 – A relação entre as modalizações e a teoria dos mundos de Habermas.....	69
4.2.2 – As modalizações com implicações argumentativas	71
4.3 ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA CRÔNICA	74
5. PERCURSO METODOLÓGICO	83
5.1 A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E DAS QUESTÕES DO CADERNO PEDAGÓGICO	84
6. ANÁLISE DAS CRÔNICAS TRABALHADAS EM CLASSE.....	89
6.1 – CRÔNICA 1: Que país é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!	89
6.2 - CRÔNICA 2: Quem tem medo de mortadela?.....	94
6.3. CRÔNICA 3: O desafio.....	101
7. RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE.....	Erro! Indicador não definido.20

ANEXOS.....181

INTRODUÇÃO

Nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem, o sujeito precisa pôr em prática seus conhecimentos linguísticos e discursivos apreendidos ao longo de seus anos escolares. Isso só enfatiza a importância de haver um constante aprofundamento do professor de Língua Portuguesa sobre as teorias que embasam as diferentes práticas de ensino nos dias de hoje. Tomando o contexto escolar atual, alguns resultados apontam para direções não muito satisfatórias com relação a habilidades da leitura e da escrita. Nossos alunos estão expostos a diferentes textos em, praticamente, toda a vivência escolar e, muitas vezes, por não compreenderem bem o que leem, acabam apresentando dificuldades nas diversas disciplinas existentes.

Nesse sentido, compreende-se que um dos fatores que podem levar à preservação desse quadro são as práticas perceptíveis, ainda hoje, em muitas salas de aula de Língua Portuguesa, pois ainda se observa a falta de espaço para o desenvolvimento de uma leitura reflexiva. Devido aos problemas de carga horária, às pressões sofridas pelo professor para cumprir com os programas pedagógicos, o tempo de aula é, normalmente, destinado ao conhecimento metalinguístico. Conforme Santos (2011),

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, frequentemente ele é dividido em três partes – leitura, redação e gramática –, por vezes separadas em aulas ministradas por professores diferentes. Nessa divisão, a leitura costuma ser preterida, uma vez que os textos normalmente são tratados como desculpa para preenchimento de questões de gramática e de interpretação nem sempre criativas e produtivas: é o texto como pretexto, prática que ainda não desapareceu das salas de aula. (SANTOS, 2011, p. 66)

O resultado desse ensino descontextualizado pode ser percebido através de indicadores que avaliam o desenvolvimento dos alunos em leitura, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Ele mostrou que, em 2012, os alunos apresentaram uma piora nos resultados, quando comparado ao último ano de aplicação do programa. Fazendo uma retrospectiva, veremos que o Brasil ficou em último lugar entre os 32 países avaliados no ano 2000, não havendo mudanças significativas em 2006, quando ocupou a quarta pior colocação. Houve uma pequena melhora em 2009, mas, em 2012, os resultados pioraram, deixando o país

com 86 pontos abaixo da média dos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses dados mostram a necessidade de se pensar em novas práticas de ensino, que levem o aluno a conceber a leitura como uma prática social e que os ajude no desenvolvimento da competência textual-discursiva, favorecendo uma maior compreensão do que é dito. Dolz (1994) *apud* Cristóvão(2001) adota uma visão de leitura bem abrangente. Ele compreende que:

Nas concepções decorrentes do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interagem com as do outro para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é apreender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos, sob o controle dos valores da interação social (CRISTÓVÃO, 2001, p. 29)."

Conforme o autor, os significados são construídos a partir de uma combinação entre as dimensões estruturais e linguísticas que vão gerar efeitos de sentido. Então, na compreensão do texto, o leitor precisará ativar diversos tipos de conhecimentos referentes ao gênero, como: infraestrutura textual, capacidades de linguagem para efetiva leitura e conhecimento sobre a situação de comunicação e produção do texto. Dolz (2010), em uma entrevista dada à revista *'Na ponta do lápis'*, afirma que é preciso realizar um trabalho de leitura eficiente, no qual o aluno possa compreender o que está lendo. O autor propõe um ensino que leve o aluno a conhecer mais consistentemente os diversos gêneros de texto que permeiam a sociedade. Na realização desse trabalho, o professor precisa estar em constante formação, conhecer, de forma aprofundada, os gêneros com que vai trabalhar e cuidar para que o ensino não seja feito de maneira superficial, servindo mais para animar a classe do que para, propriamente, ensinar.

Nessa perspectiva, é importante que se pense em diferentes formas de utilização do texto em sala de aula, realizando um estudo voltado para os diversos gêneros de texto existentes, de modo a oferecer, ao aluno, os conhecimentos necessários para agir nas diferentes situações discursivas. Além disso, é importante que se observe o texto como um objeto de estudo, que pode ser analisado em suas variadas partes, proporcionando efeitos de sentido diferentes a partir da existência de marcas diversas. Uma das marcas que favorecem na coerência de um texto são

os mecanismos enunciativos, ou os mecanismos que atuam na gestão das vozes e modalizações. Assim, propomos a observação de como tais mecanismos ajudam na produção de um leitor crítico.

Ao tomar a palavra, o enunciador se posiciona quanto ao que é dito, cria mundos discursivos para organizar o conteúdo referencial que deseja exprimir e transfere a responsabilidade do que é dito a instâncias enunciativas utilizadas no texto (narrador, expositor, textualizador, personagens) e, com base no gênero de texto utilizado e no tipo de texto, faz a gestão de outras vozes. (voz do autor, de personagens e de instâncias sociais). Cada voz assume um posicionamento a partir de avaliações feitas, o que configura as modalizações. Um leitor crítico pode aderir ou se distanciar das ideias levantadas, e, assim, estará, também, posicionando-se diante dos atos apresentados. Ele consegue fazer essa identificação das vozes presentes num texto, suas avaliações e as congruências e divergências existentes ali. Dessa maneira, consegue apreender os assuntos que são expostos, conseguindo manter uma posição sua diante do tema.

Nessa perspectiva, propomos um estudo do Gênero de texto 'Crônica', à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, focando nos mecanismos enunciativos como promotores de uma competência textual-discursiva. A hipótese que levantamos é a de que, levando o aluno a compreender o papel das modalizações nos textos, além da percepção de como as ideias são passadas a partir das diversas vozes existentes, poderemos ajudá-lo a interpretar melhor as crônicas, realizando uma leitura mais crítica e posicionando-se diante das situações.

Essa pesquisa teve, portanto, como objetivo geral, propor dispositivos didáticos, à luz do Interacionismo sociodiscursivo, que pudessem contribuir para uma maior compreensão do gênero Crônica. Já como objetivos específicos, buscamos analisar crônicas à luz do Interacionismo sociodiscursivo, tendo como foco os mecanismos enunciativos; contribuir para a identificação dos mecanismos enunciativos nos textos trabalhados e elaborar uma sequência de atividades que pudesse nortear o caderno pedagógico fruto desse estudo.

Para nortear essa pesquisa, buscou-se refletir sobre as teorias de gênero de texto, tendo as bases teóricas respaldadas, inicialmente, em Bakhtin (2003), com a questão dos gêneros discursivos e, posteriormente, em Marcuschi (2002), Dolz & Schneuwly (2004) e Bronckart (1999) com a noção de gênero de texto, concepção que norteia essa pesquisa. Embasando a corrente do Interacionismo Sociodiscursivo

(ISD), contamos com as teorias de Bronckart (1999) e Machado (2009); para fundamentar a noção dos mecanismos enunciativos, contamos com as contribuições de Bronckart (1999), Bakhtin (2003), Koch (2002) e Habermas (1987) e, para ajudar na compreensão do gênero 'Crônica', foram usadas, principalmente, as ideias de Ferreira (2008).

A corrente Interacional Sociodiscursiva entende o texto como um construto que promove a interação social, refletindo o momento histórico e dialogando com outros textos. Conforme Bronckart (1999), o texto é entendido como um objeto empírico e é visualizado como um folhado textual organizado em três camadas: A infraestrutura geral do texto, camada que comporta os tipos de discurso e as sequências textuais; os mecanismos de textualização, responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática do texto, dando conta dos aspectos referentes à conexão, à coesão nominal e à coesão verbal; e os mecanismos enunciativos, responsáveis pelo estabelecimento da coerência pragmática do texto através da gestão das vozes e modalizações. Os três níveis se complementam, mas o terceiro nível, foco desse estudo, orienta na elucidação dos posicionamentos que são feitos no texto, norteados, diretamente, a interpretação textual.

Acredita-se que este seja um bom caminho para ajudar os alunos com dificuldades de leitura, visto que, a partir do conhecimento desses mecanismos, poderá haver uma melhor compreensão das vozes e das modalizações presentes num texto, o que ajudará na construção de sentidos. O estudo das vozes no texto já é mais comum nas salas de aula de língua portuguesa, contudo, o estudo das modalizações não recebe tanto destaque. É importante que se perceba como esses aspectos são importantes na compreensão e interpretação de textos.

O gênero escolhido para ser ensinado foi a 'Crônica' e essa escolha se deu pelo fato de este ser um texto mais curto, facilmente encontrado nos livros didáticos, o que promove uma maior aproximação e identificação do aluno com o material a ser estudado, favorecendo, também, um maior envolvimento com a leitura. Além disso, é um gênero que possibilita discussões interessantes, por tratar de questões próprias da sociedade em que vivemos, com acontecimentos cotidianos, sentimentos e comportamentos próprios do homem e assuntos atuais, próximos da nossa realidade. A partir da leitura desse texto, o aluno pode se colocar como sujeito social, já que a crônica tem uma característica reflexiva, além de trazer toda uma subjetividade que lhe é peculiar.

Além disso, nota-se que os alunos apresentam dificuldades de compreensão das crônicas em geral, por não conseguirem, muitas vezes, entender as conexões que a crônica tem com os fatos da realidade. Nessa direção, ele precisa acionar seus conhecimentos de mundo para perceber o significado entre textos do mundo ficcional com outros discursos. Assim, supõe-se que, através de atividades de compreensão textual, seja possível reconhecer, na crônica, as vozes dos diversos personagens e de instâncias enunciativas, bem como relações do que é dito com os acontecimentos enunciativos e as avaliações subjetivas. Convém salientar que abarcamos o conceito de compreensão textual apresentado por Marcuschi (2003, p.59), que apresenta esse procedimento como “um processo criador ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações”.

Para essa pesquisa, portanto, o trabalho foi dividido em dois momentos: No primeiro momento, construiu-se um levantamento de indagações conceituais e teóricas para se compreender os aspectos dos mecanismos enunciativos (suporte teórico metodológico). Em um segundo momento, houve a produção de um material didático que atendesse a demanda das necessidades que a perspectiva do ISD apresenta para a importância dos mecanismos enunciativos para uma leitura crítica. As atividades propostas poderão ser aplicadas com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, pois foi a partir das dificuldades vivenciadas cotidianamente, em sala de aula, com esse público, que se pensou na organização de atividades que pudessem favorecer essa prática.

O trabalho foi organizado contendo, no primeiro capítulo, as concepções que dão suporte ao conceito de gêneros. Apresentamos a visão de gêneros do discurso, difundida por Bakhtin(2003), subsidiando os demais conceitos de gênero abordados nessa pesquisa, inclusive o de Bronckart (1999), que ratifica a ideia do gênero como um instrumento de aprendizagem da língua. Dando continuidade, fazemos uma apresentação do gênero com o qual trabalhamos, a Crônica, expondo sua história, características e particularidades das condições de produção.

No terceiro capítulo, apresentamos uma breve visão do ISD e no quarto capítulo apresentamos, de maneira mais aprofundada, o quadro teórico metodológico de análise dos mecanismos enunciativos, que deu suporte a uma proposta didática para o trabalho com crônicas em seu aspecto comunicativo: o

Interacionismo Sociodiscursivo. É feita uma apresentação do estudo de texto proposto por Bronckart (1999), buscando dar maior ênfase aos mecanismos enunciativos. Observamos como é a análise das vozes propostas pelo autor, fazendo um contraponto com as ideias bakhtinianas sobre o dialogismo, e apresentamos as modalizações de acordo com a visão de Bronckart (1999), seguido da apresentação de quadros que relacionam tais marcas linguísticas à teoria dos mundos de Habermas (1987) e a operadores argumentativos (KOCH, 2003).

As crônicas selecionadas nesse trabalho foram: “Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!”, de Luís Fernando Veríssimo; “Quem tem medo de mortadela?”, de Mário Prata; “O desafio”, de Luís Fernando Veríssimo; “Quem não é?”, de Luís Fernando Veríssimo e “A informação veste hoje o homem de amanhã”, de Carlos Eduardo Novaes. Na escolha dessas crônicas, foram levados em consideração o tema e aspectos linguísticos e discursivos. Além disso, foram escolhidas algumas crônicas com um teor mais argumentativo, para promover o estudo das modalizações, visto que é no processo argumentativo que estas marcas se apresentam com mais evidência. Também foram consideradas crônicas com características narrativas, para facilitar a compreensão das vozes presentes no texto.

Por fim, apresentamos, em anexo, no caderno pedagógico, uma proposta pedagógica, com crônicas que foram aplicadas em sala de aula, a partir do aporte teórico-metodológico do ISD utilizado nessa pesquisa. As atividades apresentadas no caderno resultam da construção de uma sequência didática aplicada com os alunos de uma classe do ensino fundamental. Dessa forma, algumas propostas, depois de testadas, sofreram transformações, a fim de contornar as dificuldades percebidas ao longo do processo. Buscamos centrar as nossas análises na leitura, sem solicitar a produção textual dos alunos. Dessa forma, pudemos concentrar os esforços nas atividades de interpretação e observar a importância dos mecanismos enunciativos para a construção de sentido na leitura da crônica.

1. ESTUDO SOBRE GÊNERO DE DISCURSO E GÊNERO DE TEXTO

Por muitos anos, a noção de gêneros era remetida à ideia dos gêneros literários (gênero lírico, gênero épico e gênero dramático) ou dos gêneros retóricos da 'Poética' de Aristóteles. Marcuschi (2002), mostrando as posições de Swales (1990), ressalta esse ponto:

A expressão "gênero" sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias" (MARCUSCHI, 2002, p.29-30).

Por esse viés, percebe-se que a preocupação com o modo de observar os textos configurados em sua circulação social define novos contornos de análise dos enunciados, sempre situados em esferas sociais nas quais são proferidos. Tal fato é destacado nas reflexões estabelecidas por Bakhtin, inicialmente, em "*Marxismo e Filosofia da Linguagem*" (1929), onde são discutidas as propriedades da enunciação para se compreender um texto de maneira discursiva. Para esse pensador, a menor unidade de análise de comunicação em uma prática social é o enunciado. O sentido das palavras proferidas em enunciado depende da relação do dito com outros enunciados proferidos, com o contexto interacional, social e histórico em que os participantes estão envolvidos. Sendo assim, Bakhtin (2006) afirma:

cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação ("respostas curtas" na "linguagem de negócios") e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir (BAKHTIN, 2006, [1929], p.42).

Bakhtin (2003) propõe uma filosofia de linguagem baseada em três princípios: 1. Toda produção ideológica é de natureza semiótica, ou seja, para cada significante, há um significado, mas os significados têm uma relação independente, formando um "signo-ideia"; 2. Estes "signos-ideias" são formados a partir da interação social que estiver ocorrendo no momento, portanto; 3. têm sempre um

caráter dialógico, deve-se, portanto, levar em consideração todo o contexto (quem fala, para quem se fala, onde fala). Desse modo, todo discurso deverá apresentar um caráter social, dialógico e semiótico. Segundo o autor, os enunciados serão sempre únicos e concretos, pois representam uma resposta a alguma situação comunicativa por participantes de uma interação em uma esfera da atividade humana.

A consolidação do conceito de gênero do discurso é, de fato, estabelecida nos estudos de Bakhtin, com a publicação do artigo “Os gêneros do discurso”, cuja primeira publicação ocorreu entre 1951-1953 na União Soviética (MITIDIERI, 2012, p. 393) e foi difundida na Europa. Assim, ganha uma nova perspectiva a partir, principalmente, das contribuições de Bakhtin (2003 [1952-1953]),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A observação de certas regularidades no plano do conteúdo temático, do estilo da linguagem e de uma construção composicional de um texto realizado em uma dada esfera social, com uma determinada função comunicativa, é o que define a noção de gênero discursivo proposto por Bakhtin. Veremos que alguns textos podem circular em diferentes esferas sociais, podendo, inclusive, assumir novas finalidades e configurações. O gênero ‘Crônica’ pode ser reconfigurado em subgêneros que são alocados em esferas sociais, exigindo do interlocutor procedimentos de interação diversos, alterando, assim, a sua função social e modo de compreensão textual. Nesse sentido, podemos dizer que o gênero ‘Crônica’ pode ser encontrado em diferentes esferas sociais: escolar, jornalística e literária. A depender do contexto de interação, da esfera social e dos conhecimentos compartilhados, os participantes promovem sentidos diversos sobre o texto lido.

Vale comentar que um gênero também pode nascer integrado a várias esferas, ou pode ir migrando de esfera com o tempo. A prova disso é a carta de

Pero Vaz de Caminha, que hoje é considerada a primeira crônica histórica do Brasil. Essas mudanças pelas quais os gêneros passam já são previstas por Bakhtin (2003), contudo, não se pode esquecer que há expectativas de uso para os diversos gêneros, o que constitui uma de suas características. Podemos ter, por exemplo, uma receita de bolo presente num caderninho de receitas familiar ou num renomado livro de receitas. Por estar em esferas diferentes, o gênero receita sofrerá influência do suporte e dos interlocutores a quem será dirigido o conteúdo temático, apesar de ser o mesmo gênero. Por outro lado, vamos perceber que há gêneros que apresentam procedimentos verbais mais engessados, ou seja, menos flexíveis, como é o caso de cumprimentos de militares ou documentos oficiais protocolares. Estes, muito dificilmente, terão significado ou valor fora das esferas previstas.

Bakhtin (2003, p. 264) ressalta ainda a existência de gêneros discursivos primários e secundários. Os primários são aqueles mais próximos da expressão oral e menos complexos. Já os secundários, estão apoiados nos gêneros primários, incorporando-os e reelaborando-os. Na compreensão da diferença entre os gêneros primários e secundários, deve-se observar a natureza do enunciado, levar em conta o conteúdo temático, e considerar todo o contexto. Bakhtin (2003) considera muito importante esse conhecimento da natureza do enunciado em geral e das particularidades. Para ele,

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN 2003, p.282).

A partir das contribuições de Bakhtin, muitos outros teóricos realizaram estudos aprofundando essas questões e, até mesmo, ampliando-as para outras áreas, tendo como foco a comunicação e o ensino. Marcuschi (2002, p. 22), adotando a nomenclatura de gênero textual, compreende esse termo como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. A função dos gêneros, na visão dele, é organizar as diferentes formas dessa manifestação comunicacional. Eles são profundamente vinculados à vida cultural e

social e vão surgir de acordo com as necessidades e as atividades sócio-culturais, como também quando se relacionam com as inovações tecnológicas.

Marcuschi (2002) dará ênfase à plasticidade do gênero, pois, apesar de apresentar uma estrutura meio definida, ele vai caracterizar o gênero muito mais por suas funções (comunicativas, cognitivas, institucionais), do que pela forma ou estrutura em si. Ele também aponta, à luz da teoria bakhtiniana, alguns aspectos característicos do gênero, apresentando novas visões. Portanto, vai diferenciar-se de Bakhtin, ao apresentar a visão do texto como sendo “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, e o discurso, como algo que se materializa no texto.

Ele vai apontar que existem os gêneros próprios da oralidade e os próprios da escrita, contudo, há gêneros que circularão entre a oralidade e a escrita, havendo uma mudança nessas relações que inviabiliza a antiga visão dicotômica. Para ele, a função do gênero irá se sobrepor à forma, portanto, poderá haver uma mescla entre gêneros, na qual poderá ser percebido, em um gênero, o formato de outro, o que caracteriza a hibridização.

Ele também ressalta a diferença entre gênero de texto e tipo de texto. Os gêneros são os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). São todas as atividades comunicativas, tais como, carta, bilhete, receita, petição, declaração, exposição oral, dentre outros. Já os tipos de texto estão relacionados com a “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). São as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Assim sendo, todos os gêneros se realizam por meio de tipos textuais. Do ponto de vista linguístico, os gêneros desenvolvem mais de um tipo de texto, caracterizando-os como heterogêneos. Nessa linha de raciocínio, todo texto é composto por sequencialidades tipológicas com determinados traços linguísticos, denominados: narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo ou expositivo. A partir da predominância de sequências tipológicas existentes no texto analisado, podemos configurar a sequência dominante. Marcuschi (2004, p. 9-10) apresenta este quadro baseando-se em Werlich (1973), no qual demonstra as características prototípicas das sequências tipológicas.

Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases temáticas	Exemplos	Traços lingüísticos
1.Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2.Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3.Expositiva	“Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios”	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo.
4.Argumentativo	“ A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente.”	Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos. Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5.Injuntiva	“pare!”, razoável!” “seja	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo; “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.”

Quadro 1: Tipos textuais (MARCUSCHI, 2002, p. 27-28)

Essa posição de entender um texto a partir das sequências nele existentes também é defendida por Adam (2011), que enxerga o texto como heterogêneo, mas com a possibilidade de uma caracterização global a partir de uma sequência dominante perceptível: narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo ou dialogal.

Para essa classificação, o autor recomenda a observação do maior número de sequências ou das sequências que abrem e fecham o texto.

Em linhas gerais, como já abordamos até aqui, Bakhtin (2003) contribuiu enormemente para a noção de gêneros discursivos/textuais, mas não fez essa reflexão pensando diretamente em questões didáticas. Isso foi feito por Marcuschi(2002), mas também é fortemente percebido a partir de estudos realizados na Universidade de Genebra, coordenados por Dolz e Schneuwly (2004) e fundamentados em Bronckart (1999). Esses pesquisadores se dispuseram a pensar na questão dos gêneros sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva e, por esse viés, passaram a entender o gênero de texto como uma atividade de linguagem que precisa passar por um processo de transposição didática quando chega à escola. Esse aspecto será abordado com mais profundidade no subtópico a seguir:

1.1 A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO: As Sequências Didáticas

Ao ensinar um gênero na escola, é preciso que o professor tenha o conhecimento de toda a teoria que possa dar suporte ao conhecimento aprofundado do assunto e adequá-la à sua realidade de trabalho, selecionando os conteúdos que deverão ser ensinados, tendo em vista a série, a idade, o nível dos alunos, entre outros aspectos. Machado e Cristóvão (2009) aprofundam essa questão, explicando que isso caracteriza uma *transposição didática*:

o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2009, p. 129-130).

Assim sendo, é preciso que haja uma organização do ensino para o trabalho com os gêneros de texto. Dolz e Schneuwly (2004) vão propor uma noção de gêneros textuais como um “(mega) instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás – é que ele é constitutivo da situação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 7). Assim, eles desenvolvem sua teoria pensando na escola e na sociedade, e

compreendendo que as situações de comunicação deverão passar por adaptações dentro da escola, levando em conta o contexto em que se inserem. Machado e Cristóvão (2009) enfatizam que a escola é o lugar para o aprendizado dos gêneros mais formais, fundamentando-se em Schneuwly:

Ainda segundo Schneuwly (1994) no processo de desenvolvimento dos indivíduos, sua participação em diferentes atividades sociais vai lhes possibilitando a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas para sua utilização. Entretanto, se os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2009, p. 128-129).

A base de Dolz e Schneuwly (2004) é, também, o Interacionismo social e, nessa perspectiva, a aprendizagem é uma construção social concretizada, primeiramente, na relação com o outro para, em um segundo momento, ser internalizada. Em outros termos, para haver a aprendizagem, é preciso que haja a interação com o outro, pois é nessa relação que se gera a consciência do funcionamento linguístico-discursivo dos gêneros. A outra base está centrada na questão do currículo escolar. Eles entendem o currículo como um instrumento que tem como centro as capacidades e experiências necessárias ao aprendiz. Para dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos, Dolz & Schneuwly propõem os seguintes passos:

prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p; 42).

Desse modo, a progressão curricular global centra-se em conteúdos disciplinares que trabalhem questões próprias para os aprendizes de um determinado ano, fazendo com que a comunicação oral ou escrita seja ensinada sistematicamente, de modo a proporcionar o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) desenvolvem uma didática para o ensino de gêneros que enfoca as aptidões do aluno para a produção de um gênero em uma determinada situação de interação. As estratégias de ensino

deverão considerar a busca de intervenções que favoreçam a mudança dos gêneros, adaptando-os ao contexto e em função do seu público-alvo. As atividades comunicativas mais complexas para os alunos serão, de alguma forma, abordadas separadamente, de modo que sejam aprendidas com mais facilidade.

Dessa forma, eles propõem um instrumento que favoreça o ensino dos gêneros, que são as denominadas sequências didáticas, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97). Elas serão usadas para facilitar esse processo de inserção dos gêneros na sala de aula. Os autores acreditam que

uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.41).

Machado (2009b) explica, à luz de Schneuwly (1991) e Dolz e Schneuwly (1999), o que seria uma sequência didática:

se define como a unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes (MACHADO, 2009b, p. 100-101).

Uma sequência didática é, então, um instrumento utilizado pelo professor para estudar os gêneros que circulam na sociedade. Essas sequências podem estar centradas em conteúdos de uma área do saber, podem integrar conteúdos de várias disciplinas ou podem pertencer a apenas uma disciplina, mas tratar de conteúdos de outras. As atividades e exercícios existentes numa sequência didática seguirão uma ordem gradual em função do gênero, buscando resolver, progressivamente, as dificuldades do aluno.

Os caminhos percorridos numa sequência didática são: Produção Inicial, módulos e produção final. No momento inicial, os alunos irão produzir o gênero para

uma finalidade específica. A partir dessa produção, serão observadas as capacidades de linguagem a serem ensinadas. Assim, o gênero será redefinido nas suas dimensões ensináveis, ajudando na organização da intervenção escolar. Essa intervenção acontecerá a partir dos módulos, que irão ajudar os alunos a entenderem diversos fatores que atuam na produção de sentido do gênero. Nesses módulos, serão aprofundadas questões, como: definição do gênero, conhecimento da situação comunicativa social em que ele é utilizado, a organização interna do gênero e as características linguísticas observadas no gênero. Por fim, há a produção final, que deverá estar adequada ao projeto de ensino.

Machado e Cristóvão (2009, p.133) consideram a SD como “um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final”. A partir dessa sequência, são levados em consideração tanto os conteúdos apresentados nas instruções oficiais, quanto os objetivos específicos de aprendizagem, proporcionando um trabalho global, com atividades e exercícios variados, integrando atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua. Mais adiante, veremos que a sequência de atividades proposta nessa pesquisa foi preparada a partir de um tema norteador, trazendo exercícios variados que priorizam atividades de leitura.

De modo resumido, no agir languageiro, podemos perceber que o gênero atuará como um instrumento, mas deverão ser mobilizadas as capacidades de linguagem, que estão subdivididas em três níveis: a capacidade de ação, que é o nível em que se articula o gênero à ação discursiva; a capacidade discursiva, relacionada às escolhas feitas em relação à infraestrutura geral do texto, e a capacidade linguístico-discursiva, representada pelos mecanismos textualizadores e pelos mecanismos enunciativos. A partir daí, pode ser elaborado um modelo didático que viabilize a ampliação dessas capacidades.

Machado e Cristóvão (2009) [grifo meu] apresentam, de maneira bem direta, alguns itens que são analisados a partir do modelo didático para estudo de um gênero, são eles:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído, etc.);

- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da **posição enunciativa** do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, **modalizadores**, **inserção de vozes**);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características de lexicais (MACHADO; CRISTÔVÃO, 2009, p. 136-137).

As autoras deixam claro que essa análise não deve ser vista de maneira estrutural, mas sim, considerando-se as características do gênero e a ênfase que um aspecto da análise pode ter sobre outro, não havendo a necessidade de se ajustar um texto para que caiba nesse modelo de análise. Marcuschi (2008) também cita a sequência didática como uma forma de levar o aluno a compreender o texto a fundo. O autor faz uma boa síntese da série didática sugerida por Bronckart e apresenta-a como uma atividade composta por quatro fases (MARCUSCHI, 2008, p. 221, 222):

1. Elaboração de um modelo didático – nessa fase, é feita a escolha do gênero e a análise das propriedades desse texto: as atividades discursivas, as sequências típicas e os mecanismos linguísticos;
2. Identificação das capacidades adquiridas – fase em que é feita a avaliação do aprendizado dos alunos depois do primeiro processo
3. Elaboração e condução das atividades de produção – execução de exercícios de produção efetiva de gênero. São os módulos de sequências didáticas;
4. Avaliação das novas capacidades adquiridas.

A partir dessa base teórica, pudemos construir um modelo didático para o ensino do gênero crônica, tomando as ideias de Dolz, Schneuwly e Bronckart como base para a elaboração da nossa sequência de atividades. Convém ressaltar que, nos modelos didáticos observados, é prevista a produção textual do gênero, seja ele oral ou escrito. Todavia, nessa pesquisa, não buscamos analisar a questão da

produção textual, mas aproveitar o modelo para focar em atividades que pudessem favorecer a leitura.

Lopes-Rossi (2011, p. 71) apresenta méritos para esse trabalho pedagógico com gêneros, visto que ele proporciona o “desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual”. A autora também destaca que o uso de projetos pedagógicos visando ao conhecimento, à leitura, à discussão e, quando pertinente, à produção, ajudam no ensino das características discursivas e linguísticas de gêneros. Assim, ela propõe a ideia de que atividades de leitura podem organizar-se como objetos de um projeto pedagógico, já que

nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura (LOPES-ROSSI, 2011, p.71).

No caso do ensino das crônicas, até seria viável reproduzir situações de produção e circulação sociais favoráveis à criação de crônicas, ressaltando-se que teríamos um grande número de crônicas para publicar no jornal da escola, ou em outro suporte, o que levaria o professor a pensar em alternativas para seleção das crônicas que seriam publicadas, já que um jornal não comportaria tantos exemplares desse gênero. Além desse entrave, entendemos que, para as séries com as quais se pretende trabalhar, faz-se muito necessário priorizar as atividades de leitura, já que estão nos seus anos finais do ensino fundamental e precisam desenvolver uma leitura mais crítica. Lopes-Rossi apresenta, então, atividades que podem fazer parte dos módulos de leitura:

seleção de determinada quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos, síntese dos aspectos observados (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76).

Leurquin (2014), levando em conta o quadro interacional sociodiscursivo, apresenta uma proposta interativa de leitura que tem como foco um gênero de texto escolhido pelo professor de acordo com seus objetivos. A partir dessa escolha, o professor poderá pensar em atividades que ajudem no desenvolvimento das

capacidades de linguagem apresentadas por Dolz e Schneuwly (2004). A autora ainda apresenta a opção do trabalho com a leitura criteriosa, na qual se direciona a leitura para um determinado aspecto do texto e, observando os mecanismos enunciativos, apresenta as seguintes possibilidades de atividades:

Há duas possibilidades de produzir as atividades: investindo nos posicionamentos enunciativos e nas vozes; e/ou nas modalizações. Abordando as vozes, mostramos ao leitor a importância da autoria, das vozes que soam no texto marcando suas posições, suas intenções, seus desejos, entre outros. Podemos nos deparar com a nossa voz e a voz de outros, representadas no discurso alheio. Por intermédio das atividades com foco nas modalizações, investimos nas muitas possibilidades de uso da língua a favor de objetivos e intenções; temos acesso a tramas discursivas onde a modalização pode representar relações de poder, entre outras (LEURQUIN, 2014, p.180).

Com base em todos os aspectos apresentados nesse capítulo, percebe-se que o trabalho com os gêneros de texto é fundamental para a realização de um aprendizado contextualizado. Além disso, a criação e uso de sequências didáticas em sala de aula podem servir, sim, como instrumentos de ensino. Cabe ao professor organizar essas atividades de acordo com a sua realidade, com as suas necessidades, com base no seu público-alvo e com o cuidado de realizar atividades significativas, que levem o aluno ao aprendizado de elementos essenciais para a apropriação do gênero. Tendo discutido sobre o uso dos gêneros em sala de aula, passaremos, no próximo capítulo, para o estudo do gênero escolhido nessa pesquisa: A crônica.

2. O GÊNERO CRÔNICA

A palavra crônica vem do termo grego *chronos*, que significa tempo, e é caracterizado como narrativa histórica, por seguir uma sequência cronológica. De acordo com Coutinho (1988, p. 306), a crônica era relacionada a relatos cronológicos de fatos sucedidos em algum lugar; no entanto, esse significado modificou-se, e a palavra crônica é, agora, utilizada para designar “pequenas produções em prosa, de natureza livre, em estilo coloquial, provocadas pela observação dos sucessos cotidianos ou semanais, refletidos através de um temperamento artístico”. A linguagem utilizada nesse gênero é, normalmente, muito próxima da oralidade, pois “sendo ligada à vida cotidiana, a crônica tem que se valer da língua falada, coloquial, adquirindo inclusive certa expressão dramática no contato da realidade da vida diária” (COUTINHO, 1988, p. 306).

Ferreira (2008) prefere conceituar a crônica como um texto avesso às classificações. Isso se dá pela imprevisibilidade textual e discursiva que se percebe nesse gênero. Além disso, os próprios cronistas mais renomados apontam essa dificuldade, e até assumem que não se preocupam mais em fazer classificações. Mas, na literatura, podemos encontrar aqueles que se esforçaram por conceituar esse gênero tão instável, que acaba sendo considerado como um gênero de fronteira, meio literário, meio jornalístico. Ferreira (2008) aponta que a crônica se originou da imprensa inglesa e se adaptou à nossa imprensa, sendo utilizada para dar leveza aos textos jornalísticos, tão repletos de notícias ruins. Pela crônica, o jornal proporciona a diversão e o entretenimento “destinando-se a dar um tratamento mais ameno a certos fatos da semana e do mês, inclusive para agradar todos os tipos de leitores” (FERREIRA, 2008, p.365).

Apesar dessas definições sobre a crônica, existem controvérsias quanto à sua natureza, pois há, ainda, quem questione se a crônica é um texto literário ou não. Moisés (1978) explicita que a crônica, em suas origens, designava uma lista de acontecimentos organizados de acordo com a sequência temporal.

Colocada assim, entre os simples anais e a História propriamente dita, a crônica se limitava a registrar os eventos, sem aprofundar-lhes as causas ou dar-lhes qualquer interpretação. Em tal acepção a crônica atingiu o auge na Idade Média, ou seja após o século XII (MOISÉS, 1978, p. 132).

Percebe-se, desse modo, que o principal aspecto das primeiras crônicas era o de narrar um fato histórico. No Brasil, de acordo com muitos estudiosos da literatura, inclusive Sá (1987), a carta que Pero Vaz de Caminha escreve ao Rei Dom Manuel é classificada como uma crônica, sendo, inclusive, reconhecida como a primeira crônica escrita nesse solo. Com o passar do tempo, como já foi mencionado, a crônica foi ganhando características diferenciadas, e passou a ser utilizada com a finalidade de narrar pequenas situações do dia a dia, veiculadas nos jornais. Moisés (1982, p. 247), de maneira muito simples, explica que a crônica “oscila, pois, entre a reportagem e a Literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia”.

Madeira (2005), em sua dissertação, assinala que a crônica é um “gênero brasileiro”, visto que foi aqui que ela se estabeleceu com as características atuais. Além disso, ela afirma, também, que podemos considerá-la como um gênero literário estreitamente ligado ao jornalismo, pois, foi a partir do desenvolvimento da imprensa no nosso país, que ela começou a ganhar a forma atual, com denominadores definidos.

A crônica segue, então, como uma tentativa de se fazer uma literatura nacional no século XIX, e será notada nos primeiros folhetins publicados nos jornais da época como um registro do dia a dia. Muitos foram os cronistas que receberam destaque nesse período, mas os dois principais nomes que se pode ressaltar como símbolos da crônica no Brasil são João do Rio e Machado de Assis (SOUZA, 2009). Cada um deles exerceu sua influência na imprensa da época, trazendo mais literatura ou mais crítica para esse texto. Souza aponta que

João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, é apontado por Jorge de Sá como o responsável pela roupagem literária que a crônica adquiriu desde então. Suas seções na imprensa apresentavam pequenos contos, ensaios breves, poemas em prosa e outra série de gêneros destinados a informar os acontecimentos do dia ou da semana sem o rigor jornalístico das outras seções do jornal e sem o rigor crítico e o conteúdo político das crônicas de Machado de Assis. Machado teve grande importância na imprensa nacional com as crônicas que publicou durante toda sua carreira literária. Mais contundentes e menos literárias do que as de João do Rio, outro cronista muito popular e contemporâneo de Machado, as crônicas de Machado se destinavam a tecer comentários irônicos e muitas vezes divertidos sobre as principais notícias políticas e econômicas da semana (SOUZA, 2009).

Outros grandes cronistas que merecem destaque são Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Nelson Rodrigues, Luís Fernando Veríssimo, entre outros.

Diante dos aspectos levantados, fica claro que a crônica é um gênero que caminha entre o literário e o jornalístico. Coutinho (1988) enfatiza a natureza literária da crônica apontando que, além da personalidade de gênero, a crônica tem assumido um desenvolvimento que faz dela uma forma literária. Ele também enxerga a crônica como algo diferenciado da nossa literatura, com a qual não há nada que se compare, nem na literatura portuguesa. Independentemente do veículo de divulgação, a natureza da crônica é literária, pois nela se percebe a arte da palavra:

Enquanto o jornalismo tem no fato seu objetivo, seu fim, para a crônica o fato só vale, nas vezes em que ela o utiliza, como meio ou pretexto, de que o artista retira o máximo partido, com as virtuosidades de seu estilo, de seu espírito, de sua graça, de suas faculdades inventivas. A crônica é na essência uma forma de arte, arte da palavra, a que se liga forte dose de lirismo (COUTINHO, 1988, p. 305).

Cândido (1992) argumenta que a crônica traz assuntos do cotidiano, tratados de forma leve. Esta é, justamente, uma das grandes qualidades do gênero. Além disso, a crônica, originalmente, tem um aspecto transitório, já que, diferentemente do livro, ela é criada para nascer e morrer no mesmo dia, após a sua leitura. Ele aponta que a crônica

não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em 'ficar', isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava (CÂNDIDO, 1992, p.15).

O próprio fato de estar atrelada ao jornal vai fazer com que a crônica tenha algumas peculiaridades referentes às condições de produção. Essa natureza jornalística da crônica faz com que ela seja um texto característico por seu estilo leve, descontraído, ligeiro e simples, até por conta da transitoriedade do jornal e, ao

mesmo tempo, criativo e artístico. Sá (1987) descreve, de maneira interessante, como se dava o contexto de produção das crônicas quanto ao seu perfil estilístico. Essa descrição apresenta uma realidade que perdurou por anos, quando o jornal era tido como um dos principais meios de comunicação da sociedade.

esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas (do jornal) em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou raro momento de trégua que a televisão lhes permite. Sua elaboração também se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para preparar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala enfumaçada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela correria com que se faz um jornal, (...). À pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito (SÁ, 1987, p.10-11).

Nos dias de hoje, com o advento da internet, muitos jornais passaram a ter versões virtuais, o que promove uma maior propagação dos textos jornalísticos e, conseqüentemente, das crônicas, para os mais variados públicos. Além disso, direta ou indiretamente, a crônica passa a sofrer intervenções dos novos contextos de produção, já que, conforme Bussarello (2004), o jornal passa a ser mais um produto de consumo que serve ao capitalismo. Assim sendo, os gêneros jornalísticos mais voltados para o entretenimento podem representar, “na pretensão de divertir, ou na despretensão aparente do discurso, uma abertura antes para a reflexão sobre a ideologia dominante do que para diversão.” (BUSSARELLO, 2004, p. 67).

Mas, afinal, quais as características da crônica? Diante de seu percurso histórico, e de tantas conceituações atribuídas a esse gênero tão dinâmico, que características podem ser observadas como comuns às crônicas? Em seus estudos, Ferreira (2008, p. 373) busca traçar o que de consensual pode ser observado na fala de cronistas e teóricos literários. Assim, ela apresenta as seguintes características do gênero:

- a) relato ou comentário de acontecimentos cotidianos (caráter contemporâneo);
- b) brevidade temporal ou pequeno enredo;
- c) tom lírico, pessoal, subjetivo; ou, pelo menos, mescla de objetividade e subjetividade;
- d) identificação entre narrador e autor (autor-narrador);
- e) linguagem informal e direta (conversa cotidiana);
- f) dialogismo entre autor e leitor (conversa cotidiana)
- g) humor e sensibilidade;
- h) flexibilidade de gênero, diferente da rigidez de outros textos em prosa;
- i) relação entre ficção e história;
- j) relação com o jornalismo.

Ferreira (2008), em suas pesquisas, observa a existência de 23 classificações para as crônicas, quanto à sua tipologia. As crônicas são denominadas de descritivas, narrativas, narrativo-descritivas, metalinguísticas, líricas, reflexivas, dissertativas, humorísticas, teatrais, mundanas, visuais, metafísicas, poemas-em-prosas, crônicas-comentários, crônicas-informações, filosóficas, esportivas, policiais, políticas, jornalísticas, crônicas contos, crônicas ensaios e crônicas poemas. A autora critica um número tão grande de classificações, o que evidencia uma “falta de critérios tipológicos ou ausência dos mesmos” (FERREIRA, 2008, P. 362). Todavia, para este trabalho, pensamos em considerar algumas das classificações para a produção do material pedagógico, já apresentando a conceituação de Ferreira (2008, p. 362-363):

Crônica descritiva: predomina a caracterização de elementos no espaço. Utiliza-se dos cinco sentidos, adjetivação abundante e linguagem metafórica.

Crônica narrativa: predomina uma história envolvendo personagens e ações (enredo) que transcorrem no tempo.

Crônica lírica: apresenta linguagem poética e metafórica, predominando a emoção e os sentimentos.

Crônica reflexiva: o autor tece reflexões filosóficas, isto é, analisa subjetivamente os mais variados assuntos e situações.

Crônica humorística: normalmente, trata de assuntos políticos ou de certos costumes sociais, de maneira crítica e bem-humorada.

Crônica-comentário: comentário dos acontecimentos, que acumula muita coisa diferente ou díspar.

Por fim, vale ressaltar que, ao ler uma crônica, nos aproximamos da sociedade em que vivemos e, ao considerarmos um trabalho em sala de aula com esse gênero, proporcionamos a discussão de situações que trazem à tona, situações concretas, reais e importantes do cotidiano. Dessa forma, proporcionamos

ao aluno mais conhecimento de mundo, enriquecendo as aulas de Língua Portuguesa.

No próximo tópico, aprofundaremos o modelo de análise de texto de Bronckart, exemplificando-o através da análise de crônicas. Seleccionamos, para isso, as crônicas “Quem não é?” de Luís Fernando Veríssimo e “A informação veste hoje o homem do amanhã”, de Carlos Eduardo Novaes.

3. O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO

Na corrente teórico-metodológica desenvolvida por Bronckart (1999), podem ser reconhecidos diferentes fluxos da filosofia e das ciências humanas e eles corroboram para a ideia de que o nosso processo histórico de socialização possibilitou a existência de propriedades específicas das condutas humanas, como é o caso do pensamento e da consciência, ambos mediados pela linguagem.

Conforme Machado (2009),

O interacionismo sociodiscursivo é uma corrente das Ciências Humanas que se baseia em uma articulação das obras de Spinoza, Marx e Vygostky, buscando desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma “ciência do humano”, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. (MACHADO, 2009a, p. 47),

Dessa forma, trata-se de uma teoria transdisciplinar, não ficando restrita apenas à área da linguística. O ISD defende, então, que o pensamento humano está muito ligado ao seu conhecimento de mundo nos eixos sociais e culturais, assim sendo, o meio em que estamos inseridos vai influenciar totalmente na maneira como se desenvolverá a linguagem, que é vista como produção interativa, ou seja, ocorre em atividades sociais. Machado (2009, p. 48) ainda explicita que a atividade discursiva assume um papel fundamental no desenvolvimento do homem, já que é essencial em três níveis de análise do humano: “é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais”.

A investigação interacionista irá focar, dessa forma, nas condições que proporcionaram o surgimento de formas de organização social e de formas de interação de caráter semiótico. Assim, as condições de produção do texto serão consideradas como fatores influenciadores da situação de comunicação. A fonte de referência desse quadro teórico encontra-se nos conceitos de Vygotsky, trazendo a psicologia como ponte para a elucidação das condições do pensamento humano. Bronckart (1999) compreende que a linguagem materializa os aspectos psíquicos e os sociais, configurando-se em uma forma de ação, a ação de linguagem, que se dá através da interação com o meio, construindo, ao mesmo tempo, uma consciência individual e social.

Sendo assim, para Bronckart (1999, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Dessa forma, um texto é produzido dentro de um ambiente social, com objetivos, interesses e questões próprias, sendo produto das atividades de linguagem. Esses textos apresentam características relativamente estáveis, por isso, Bronckart considera justificável que se utilize a nomenclatura gênero de texto, conceito que será aprofundado mais à frente.

Em um segundo momento, seus estudos voltam-se para a estrutura interna dos textos, considerando os aspectos dialógicos e interacionais da língua. Bronckart define o texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 137). Aceitam-se, assim, duas acepções da noção de texto: a de que ele designa todo exemplo de produção escrita e a de que ele designa, também, as unidades comunicativas produzidas oralmente.

Bronckart (2008) enfatiza que os textos são

os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades, das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção (BRONCKART, 2008, p. 113).

Desse modo, eles são distribuídos nos diversos gêneros de texto existentes. Para compreendermos melhor essa questão, no próximo tópico apresentaremos o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (1999) e as concepções de gênero utilizadas pelo autor.

3.1 O TEXTO NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Chegamos, aqui, ao momento em que buscaremos aprofundar a teoria de Bronckart (1999) sobre o estudo de texto. Para tanto, começaremos aprofundando a visão de Gêneros de Texto defendida por ele, até chegarmos à análise de crônicas, conforme seu modelo de análise. Conforme o autor (1999), os gêneros de texto são modelos indexados no intertexto e, por isso, são reconhecidos nas diversas

situações de comunicação. “Os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definida”, pois eles existem em número ilimitado, já que as atividades de linguagem são ilimitadas e os parâmetros que podem classificá-los, como finalidade, tema, suporte, etc..., são pouco delimitáveis (BRONCKART, 1999, p.139).

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüísticas (BRONCKART, 1999, p. 140).

Bronckart apresenta algumas concepções de gêneros discursivos que se diferenciam dos seus estudos, já a partir dessa decisão terminológica. As concepções de Kintsch e Van Dijk (1978) são recusadas por Bronckart, visto que se apoiam na ideia de que os humanos teriam uma competência textual inata, negando, conseqüentemente, as questões sócio-históricas. Quanto aos estudos de Foucault (1969), Bronckart adere em parte, já que são voltados para questões discursivas, área das ciências humanas. Com relação aos estudos bakhtinianos, Bronckart vai considerá-los como sua referência maior.

Convém ressaltar que, apesar de aproveitar os conhecimentos produzidos por Bakhtin, Bronckart (1999) faz uma análise aprofundada desta teoria e passa a adotar a denominação ‘Gênero de Texto’ em vez de ‘Gêneros Discursivos’. Para ele, o texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 1999, p.75). Todo texto se constitui por um cruzamento dialético entre a ação individual e os construtos históricos que estão manifestados na forma de gêneros de texto.

Os discursos são as “formas de colocar em prática as unidades de uma língua (significantes) que são ao mesmo tempo formas indispensáveis das trocas interindividuais de representação (significado)” (BRONCKART, 1999). Desse modo, o sujeito é percebido como agente da ação verbal, assumindo as responsabilidades de suas ações de linguagem. Já os tipos de texto são vistos como tipos lingüísticos, ou tipos discursivos, pois há a compreensão de que o texto é constituído por estatutos diferentes, levando-o a ter as características próprias daquilo que ele pretende (narrar, expor, relatar, argumentar...). Portanto, são definíveis a partir de

características linguísticas específicas. Ele sugere, então, esse sistema de equivalência terminológica:

- as *formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral *ações de linguagem*;
- os *gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos; os *enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- as *línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão *tipos de discurso* (BRONCKART, 1999 p. 143).

A partir dessa equivalência terminológica e dessa visão de gêneros, Bronckart elabora o seu quadro de análise de textos e a sua base teórica, concentrado na corrente interacional sociodiscursiva, e pensa o texto como um objeto empírico a ser analisado, assunto a ser aprofundado no subtópico a seguir.

3.2 – MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS DE BRONCKART

Bronckart (1999) elabora um modelo de análise de textos apresentando alguns critérios de classificação. Primeiramente, ele propõe a análise da situação de linguagem, observando-se as conexões que são feitas entre essas situações e o mundo social, e entre essas situações e o diálogo que apresenta com outros textos. Posteriormente, ele indica a análise da arquitetura interna do texto, observando-se a infraestrutura interna, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Ele propõe, portanto, a “análise da gênese e o funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos” (BRONCKART, 1999, p.67).

3.2.1 – O Contexto de Produção

Num primeiro momento, para a análise do texto, é preciso compreender que as condutas humanas são ações próprias do processo de socialização e, para tal,

precisa-se levar em conta o contexto de produção, explicado por Bronckart como “o conjunto de parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto está organizado. (...) Esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: mundo físico e mundo social e subjetivo” (BRONCKART, 1999, p.93).

Na busca desses aspectos, é preciso formular hipóteses sobre essas representações, buscando revelar, mesmo que parcialmente, que decisões foram tomadas na produção do texto. Observa-se, inicialmente, que todo texto é produzido por um agente situado no tempo e no espaço, portanto, tem um contexto físico formado por quatro parâmetros. Além disso, esse mesmo texto está inserido numa interação comunicativa que prevê um mundo social e um mundo subjetivo. Esse contexto sociosubjetivo também será composto por quatro parâmetros. No quadro a seguir, apresentaremos um resumo desses contextos e seus parâmetros:

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO
Lugar de produção – local onde é produzido o texto.	Lugar social – formação social do local onde é produzido o texto.
Momento da produção – quando o texto foi produzido.	Objetivo – os efeitos de sentido que o texto pode causar.
Emissor – aquele que produz o texto (oral ou escrito).	Enunciador – o papel social do emissor.
Receptor – Pessoas que podem receber o texto.	Destinatário – o papel social do Receptor

Quadro 2: Contexto físico e sociosubjetivo de produção do gênero. (BRONCKART, 1999)

O próximo plano de análise propõe a formação de uma arquitetura interna no texto, como veremos a seguir.

3.2.2 – Arquitetura Interna do Texto

Bronckart (1999) apresenta uma arquitetura interna do texto, formada por um folheado textual constituído de três camadas superpostas na composição do gênero: infraestrutura geral do texto; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Esquemáticamente, podemos ilustrar as camadas que compõem a

arquitetura interna do texto a partir da figura a seguir: (NASCIMENTO *apud* BARRETO; CORREA, 2013, p.9):



Figura 1: Arquitetura interna do texto (BARRETO; CORREA, 2013, P.9)

Tendo observado a figura, vamos apresentar, de maneira mais simplificada, a camada mais profunda e a camada intermediária do folhado textual. Já a camada superficial, a dos mecanismos enunciativos, será vista de maneira mais aprofundada, já que esse é o foco do estudo desenvolvido nessa pesquisa, portanto, aparecerá no capítulo seguinte.

3.2.3 – Infra- estrutura geral do texto

Essa é a camada considerada mais profunda por Bronckart (1999). Nela, há a orientação da representação dos mundos discursivos, definindo os tipos de discurso em relação ao conteúdo e em relação à situação de comunicação. Além disso, nessa camada, são observadas, também, as sequências textuais. Como já ressaltamos, Bronckart (1999) entende que todo texto empírico pertence a um gênero, contudo, apesar de os gêneros serem relativamente estáveis, há uma dificuldade em se fazer uma classificação racional deles, inicialmente, por haver uma grande quantidade de gêneros circulando na sociedade e, posteriormente, pelo fato de os gêneros terem parâmetros que estão em constante interação, portanto, podem se modificar.

Assim sendo, Bronckart (1999) postula algumas regularidades prováveis de serem encontradas nos mais diversos gêneros existentes. Essas regularidades são observadas a partir dos segmentos constitutivos do texto (de exposição teórica, de relato, de diálogo...) e dos mundos virtuais criados (diferentes do mundo empírico do agente produtor do texto). Esses segmentos são denominados de tipos de discurso e os mundos virtuais são denominados de mundos discursivos. Conforme Miranda (2007, p 161), essa ideia “é uma contribuição original do ISD para o estudo dos textos”

Bronckart (1999), ao aprofundar essa teoria, fundamenta-se a partir da teoria dos mundos de Habermas e a sua ação nos atos de fala, que seriam as relações estabelecidas pelos falantes ao se relacionarem com algo no mundo. É através desses atos que podemos perceber as intencionalidades daquilo que é dito. Conforme Habermas (1990, p. 72), “através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo”.

Para conceituar esses mundos, Habermas (1984) aponta que essas pretensões de validade criticáveis estão presentes em tudo o que é dito e podem ser confrontadas, de acordo com alguns aspectos. De maneira resumida, Pinto (1995) [grifo meu] vai explica-los da seguinte maneira:

- 1 - Veracidade da afirmação. Esta pretensão refere-se a um **mundo objetivo** entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada;
- 2 - Correção normativa. Esta pretensão refere-se a um **mundo social** dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas;
- 3 - Autenticidade e sinceridade. Esta pretensão refere-se a um **mundo subjetivo**, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado (PINTO, 1985, p 79-80).

Com essa divisão dos mundos, Habermas sugere diferenciadas pretensões de validade, relacionando-as ao mundo ao qual se referem: mundo objetivo, mundo subjetivo ou mundo social. Bronckart (1999), para organizar sua teoria, observa, também, os estudos de Benveniste (1959/1966) e de Weinrich (1973) acerca das relações de tempo num texto e como elas favorecerão na diferenciação desses

mundos. Para Benveniste, os verbos distribuem-se em dois sistemas distintos que traduzem dois planos da enunciação: o plano da história, com a predominância de tempos passados, mas sem a implicação do locutor, e o plano do discurso, que traz um locutor implicado no texto. Weinrich (1973) problematizou essa questão, apontando que há os tempos do comentário e os tempos da narração, mas não apenas a escolha dos tempos verbais implicará na diferenciação dos mundos, mas a existência de signos macro sintáticos não obstinados também contribui nessa questão, aprofundando o caráter de comentário ou de narração.

Bronckart (1999) aproveita esses estudos, sinalizando uma continuidade deles a partir de sua teoria, e se preocupa em apresentar como ele estabeleceu a sua ideia da construção dos mundos. Sob a ótica de Érnica (2007), os textos precisam de ações que estejam aportadas no social e a produção de um texto desta natureza implica:

Mobilizar recursos sociais como meios para participar do curso das interações humanas. Isso porque a ação de produção de linguagem nasce de uma interação social que só existe se for instaurada uma ordem de relações nas quais os participantes estejam incluídos. Um texto, portanto, requer a criação de mundos coletivos nos quais as representações dos indivíduos sejam transformadas em realidades partilhadas pelos demais parceiros da interação (ÉRNICA, 2007, p. 130).

Assim sendo, ele sugere que os três mundos da teoria de Habermas são representados pelos agentes humanos, e vai denominá-los de mundos ordinários. Ele também propõe a existência de mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, denominados, por ele, como 'mundos discursivos'. O conteúdo de um texto é organizado a partir de coordenadas gerais, nas quais se desenvolve a ação de linguagem. Essas coordenadas podem estar conjuntas ou disjuntas às coordenadas do mundo ordinário, e é com base nisso que Bronckart (1999) elabora a sua classificação dos mundos e que define os tipos psicológicos em relação ao conteúdo e em relação à situação em que estão inseridos.

Inicialmente, temos o mundo conjunto, o mundo disjunto, o mundo implicado e o mundo autônomo. O mundo conjunto trata do hoje, e apresenta-se na ordem do expor; já o mundo disjunto trata do passado ou do futuro e apresenta-se na ordem do narrar. No mundo implicado, há a exposição do 'eu', portanto, o contexto de produção tem toda uma significação na construção do texto. No mundo autônomo,

por seu turno, trata-se sobre o 'ele'. A partir da junção desses mundos, organizando-se na ordem do expor ou do narrar, é que teremos a noção de quatro mundos discursivos: o mundo do expor autônomo, o mundo do expor implicado, o mundo do narrar autônomo e o mundo do narrar implicado, surgindo, também, os arquétipos psicológicos: discurso interativo e discurso teórico e o relato interativo e a narração, na equivalência proposta:

Mundo	Tipo Psicológico
Do expor implicado	Discurso Interativos (diálogo)
Do expor autônomo	Discurso Teórico (monografia, dicionário)
Do narrar implicado	Relato Interativo (discurso político oral, romance)
Do narrar autônomo	Narração (romance)

Quadro 3: Mundos Discursivos e Tipos Psicológicos (Bronckart, 1999)

Cada um desses tipos psicológicos terá suas características específicas, perceptíveis a partir dos tempos verbais; dos tipos de enunciados (declarativos ou não-declarativos); de ostensivos como pronomes demonstrativos, dêiticos espaciais, dêiticos temporais; nomes próprios; pronomes pessoais e, até mesmo, a presença de modalizadores. Érnica (2007, p.133) conclui “que a forma encontrada pelos pesquisadores do ISD para lidar com o problema da classificação dos textos foi supor operações de base universais e repetíveis que criariam um número finito de mundos e tipos discursivos”. O autor vai considerar essa divisão em tipos discursivos como uma alternativa encontrada pelos pesquisadores do ISD para lidarem com o problema da classificação de textos, fazendo com que haja um número finito de mundos e tipos discursivos, já que cada língua natural tem a sua forma específica de realizar as relações entre contexto, implicação do enunciador, conteúdo temático e inscrição no tempo e no espaço.

Com base nesses arquétipos psicológicos, Bronckart propõe uma análise de textos, considerando-se que a escolha do tipo psicológico poderá influenciar na maneira como se fará a gestão das vozes no texto: se elas aparecerão em discurso direto ou se aparecerão como um discurso citado. Poderão influenciar, também, nas modalizações presentes nas diversas vozes do texto. Mais adiante, ao tratar da

gestão de vozes e modalizações, apresentaremos um quadro explicativo associando esses pontos.

Além dos tipos de discurso, Bronckart (1999) vislumbra o texto formado por sequências e, para isso, recorre a Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992) para fundamentar sua teoria. Bronckart (1999) explica que os tipos de discurso compõem a estrutura fundamental da infraestrutura geral dos textos, contudo, essa estrutura também é caracterizada por uma organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Adam (2011, p. 255) enfatiza que “um texto pode ser constituído de trechos sucessivos que formam subconjuntos em seu interior”. Assim, pode-se reconhecer um texto como um todo, observando o plano do texto, que pode ser constituído em suas partes por sequências.

Os cinco tipos básicos de sequências definidos por Adam (2011) são: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, assim como percebemos no já apresentado quadro de tipos textuais proposto por Marcuschi (2002). Adam aponta que é possível que essas sequências apareçam combinadas de diversas maneiras, podendo, um mesmo texto, ter muitas sequências utilizadas. Com base nisso, Bronckart (1999) apresenta uma revisão das sequências expostas por Adam, como veremos a seguir:

A sequência narrativa foi caracterizada em muitos estudos (ARISTÓTELES; TOMACHEVSKY, 1925/1965; BRÉMOND, 1973; GENNETE, 1969; GREIMAS, 1966; LABOV; WALETZKY, 1967). Essa sequência consiste em organizar os acontecimentos em uma ação completa, com início, meio e fim, que parte de um estado de equilíbrio até que haja um momento de tensão, e que desencadeie várias ações até que se retorne ao estado de equilíbrio. Bronckart aponta o protótipo de Labov e Waletzky (*op.cit.*) como padrão. Ele é composto pelas fases apresentadas a seguir:

- Situação Inicial
- Complicação
- Ações
- Resolução
- Situação final

Ainda podem ser acrescentadas essas duas fases, a depender do posicionamento do narrador:

- Avaliação – comentário sobre o desenrolar da história
- Moral – Uma explicação moral da história.

A sequência descritiva não segue uma ordem linear obrigatória, como a sequência narrativa, mas comporta uma sequência hierárquica ou vertical, composta por três fases:

- Ancoragem – o tema da descrição é assinalado a partir de uma forma nominal ou um tema-título;
- Aspectualização – os aspectos do tema-título são apresentados.;
- Relacionamento – relacionam-se os aspectos descritos a outros, através de metáforas ou comparações.

A sequência argumentativa, assim como a narrativa, também foi caracterizada em estudos Aristotélicos e em outros trabalhos (PERELMAN, 1983; PERELMAN E OLBRECHTS – TYTECA, 1958, BOREL ET AL, 1983; GRIZE, 1984, 1990). Bronckart (1999) considera os estudos da escola de Grize para caracterizar essa sequência. Ela consiste na existência de uma tese sobre um determinado tema, proposição de novos dados sobre o tema e inferências que justifiquem ou restrinjam o tema, orientando para uma conclusão ou nova tese. As fases que compõem essa sequência são:

- Premissas – propõe-se uma constatação;
- Apresentação de argumentos;
- Apresentação de contra-argumentos;
- Conclusão, ou nova tese.

A sequência explicativa vai se originar a partir da verificação de um fenômeno incontestável, que requer um complemento ou um desenvolvimento de questões, apontando causas ou razões da constatação inicial. Essa sequência enriquece a constatação inicial e também a reformula. O protótipo dessa sequência é composto por quatro fases:

- Constatação inicial – introdução do fenômeno;
- Problematização – explicação do porquê ou do como;
- Resolução – explicações e informações suplementares;
- Conclusão-avaliação – reformulação e complemento da constatação inicial.

A sequência dialogal realiza-se a partir dos diálogos, estruturando-se a

partir de turnos de fala em situações em que há um engajamento dos interactantes no diálogo, havendo uma mútua atenção que produz uma coerência no todo. Essa sequência comporta três fases:

- Abertura – através do uso de saudações próprias da formação social;
- Transacional – co-construção do conteúdo temático;
- Encerramento – palavras que põem fim ao diálogo.

Bronckart (1999) levanta a questão dos textos que são injuntivos, instrucionais ou procedimentais. Ele aponta que, nesses textos, o agente produtor busca levar o destinatário a agir de uma determinada maneira, portanto, perpassa o aspecto descritivo do texto, interferindo, inclusive, na forma da sequência que irá pedir verbos no imperativo ou no infinitivo. Assim, Bronckart vai constituir uma **Sequência Injuntiva**, que tem como operação constitutiva o ‘fazer agir’.

Bronckart aprofunda essa questão das sequências, apresentando, também, outras formas de planificação. Em algumas das sequências apresentadas, perceberemos diferentes formas de organização do texto, que terão denominações diferenciadas. Nas sequências narrativas, quando há a exposição de fatos em ordem linear, sem gerar nenhuma tensão, teremos o **script**. Nas sequências argumentativas e explicativas, quando o objeto de discurso não for considerado contestável ou problemático, mas, mesmo assim, for explicado, teremos a **esquematisação**. Desse modo, ao realizar a análise da arquitetura interna de um texto, em nível profundo, observaremos a infraestrutura interna do texto, composta pelo “plano geral do texto, pelos tipos de discurso que esse texto combina e pelas sequências e as outras formas de planificação que nele estão presentes” (BRONCKART, 1999, p. 249).

Para consolidar as ideias apresentadas até aqui, trazemos a análise da infraestrutura geral do texto na crônica “Quem não é?”, de Luís Fernando Veríssimo. Como forma de tornar mais perceptível a diferença entre os mundos do expor e do narrar, já apresentamos a crônica dividindo-a nessas duas ordens.

Quem não é?		
Por Luís Fernando Veríssimo		
Narrar Realista	<i>l. 1</i>	O Tribunal Federal da Suíça afirmou, num documento recém-publicado, que João Havelange e Ricardo Teixeira receberam suborno para influenciar a Fifa na decisão de quem faria a transmissão das Copas do Mundo de 2002 e 2006 e em outros acordos da Fifa e da CBF.
	<i>l. 2</i>	
	<i>l. 3</i>	
	<i>l. 4</i>	
	<i>l. 5</i>	
	<i>l. 6</i>	
	<i>l. 7</i>	
	<i>l. 8</i>	
Expor	<i>l. 9</i>	Foi publicado agora porque o presidente da Fifa, Joseph Blatter, que deve seu cargo ao Havelange, resolveu usar seu ex-chefe e Teixeira como exemplos de que está combatendo a corrupção. Antes abraçava os dois e seu esquema, agora os apunhala pelas costas com o relatório finalmente liberado da justiça suíça. Gente fina. Você, eu e a maioria da população brasileira teríamos motivos para nos indignar com a afirmação de que nosso salário é normalmente reforçado por propina, vinda sabe-se lá de onde, e que Havelange e Teixeira só estariam sendo um pouco mais brasileiros do que o normal. Mas nos mesmos jornais que trazem a notícia da denuncia de Havelange e Teixeira e a revelação de que a Fifa nos considera todos corruptos lemos que o suplente do Demóstenes Torres, cassado pelas suas ligações com o Carlinhos Cachoeira, também tem ligações com o Carlinhos Cachoeira, além de precisar explicar por que deixou de declarar boa parte do seu patrimônio ao fisco. Fica-se com a impressão de que a Fifa tem razão.
	<i>l. 10</i>	
	<i>l. 11</i>	
	<i>l. 12</i>	
	<i>l. 13</i>	
	<i>l. 14</i>	
	<i>l. 15</i>	
	<i>l. 16</i>	
	<i>l. 17</i>	
	<i>l. 18</i>	
	<i>l. 19</i>	
	<i>l. 20</i>	
	<i>l. 21</i>	
	<i>l. 22</i>	
Narrar Ficcional	<i>l. 23</i>	Me lembrei do texto que escrevi certa vez sobre a visita de uma comissão a um manicômio. A comissão é recebida por uma recepcionista, que passa a dar instruções desencontradas sobre como chegar ao gabinete do diretor — “Entrem por aquele corredor marchando de costas e cantando a Marselhesa” — até que vem um médico buscá-la, explicando que se trata de uma louca que pensa que é recepcionista. Mas o médico não é médico, também é um louco passando por médico, e que é levado por um segurança. Que não é um segurança, é outro louco que declara ser sobrinho-neto do Hitler, e é levado por um enfermeiro para o seu quarto. Mas o enfermeiro também não é enfermeiro, é um louco que etc, etc. A comissão finalmente chega ao gabinete do diretor — ou alguém que pode ser o diretor ou um louco que se passa pelo diretor. Como saber se é o diretor mesmo? — Não há como saber — diz o possível diretor. — Nem eu sei. Mas temos que supor que eu sou o diretor e não outro louco. Senão isto aqui vira um caos!
	<i>l. 24</i>	
	<i>l. 25</i>	
	<i>l. 26</i>	
	<i>l. 27</i>	
	<i>l. 28</i>	
	<i>l. 29</i>	
	<i>l. 30</i>	
	<i>l. 31</i>	
	<i>l. 32</i>	
	<i>l. 33</i>	
	<i>l. 34</i>	
	<i>l. 35</i>	
Expor	<i>l. 36</i>	Temos que supor que nem todos são corruptos, ou afilhados reais ou simbólicos do Carlinhos Cachoeira. Senão isto aqui fica ingovernável.
	<i>l. 37</i>	

Quanto ao contexto de produção, esta crônica de Luís Fernando Veríssimo foi escrita em Julho de 2012, para o jornal ‘O Globo’, na coluna destinada ao cronista. Então, na posição de emissor, temos o próprio Luís Fernando, jornalista e escritor, com uma vasta gama de publicações, consagrado como renomado e notório cronista, além de reconhecido pelo humor de seus textos. Na posição de receptor, temos, como mais provável, o público leitor desse jornal, normalmente composto por pessoas cultas e letradas, que compõem os mais diversos campos profissionais possíveis (professores, advogados, administradores, engenheiros...). Podemos supor que a crônica foi produzida num contexto peculiar à criação desse

gênero (um cronista que precisa publicar periodicamente suas crônicas e que pode tomar como tema, as próprias notícias da atualidade).

No caso dessa crônica, teremos um tema bastante polêmico, que é a corrupção no Brasil, ancorado em assuntos presentes no noticiário da época. Desse modo, já se percebe uma estratégia intertextual bem marcante. Há um diálogo claro entre a crônica e as notícias que estavam em pauta naquele ano, a começar pela narração dos escândalos de suborno na FIFA para a decisão dos canais de transmissão das Copas do mundo de 2002 e 2006. Em seguida, é levantada a ideia de que o suborno é prática comum no Brasil e é concluída com a descrição do fato de que o suplente de um senador cassado está, também, supostamente envolvido com as problemáticas de seu antecessor.

Todos esses fatos apontados só ressaltam a ideia de que a corrupção está arraigada no país e de que todo brasileiro tem um pé na corrupção, seja direta ou indiretamente, o que corrobora com a indagação já explicitada no título dessa crônica: “Quem não é?” Essa intertextualidade é utilizada como argumento para defender a ideia levantada na crônica. Ilustrando o fato, o cronista ainda utiliza uma narrativa de sua autoria, com a finalidade de contra argumentar e mostrar que ainda há salvação.

Exposto esse quadro, passemos aos tipos de discurso presentes no texto. Classificamos como instância enunciativa do texto um Narrador/ Expositor, visto que percebemos os dois mundos discursivos no texto: mundo do expor e do narrar. Os fragmentos relativos à ordem do expor configuram o ‘discurso interativo’: Um expositor implicado que defende uma ideia. As marcas perceptíveis são pronomes de 1ª e 2ª pessoas, além de verbos no presente, o que marca a conjunção das coordenadas gerais com o mundo ordinário. Percebe-se um mundo conjunto, objeto de um expor perceptível, através de unidades que remetem, diretamente, ao agente da interação (nós), unidades que remetem ao interlocutor (você) ou ao momento da interação (agora), como se percebe nesse segmento: - “Você, eu e a maioria da população brasileira teríamos motivos para nos indignar com a afirmação”...(l. 13 e 14) - Essas unidades linguísticas expressam a implicação do enunciador naquilo que expõe, apresentando-se como, também, participante da interação (eu / teríamos).

Com relação à ordem do narrar, temos, nessa crônica, dois momentos de narrativa. Num primeiro momento, é uma narrativa ancorada em fatos da realidade. Num segundo momento, narra-se algo ficcional. Bronckart (1999) vai pontuar que o

mundo discursivo da narração é situado em um “outro lugar”, que pode estar no passado ou no futuro, mas que pode ser avaliado por aqueles que lerem o texto. Contudo, é importante perceber que

Esses mundos, ao mesmo tempo situados à distância e parecidos, podem, por isso, apresentar graus diversos de desvios em relação às regras em vigor no mundo ordinário: desvio fraco para os mundos construídos no quadro dos gêneros históricos, mas desvios potencialmente mais importantes para os mundos construídos no quadro do gênero *romance de antecipação*, ou ainda do gênero *fábula*, *conto* ou *parábola* (neles, os humanos podem viver mil anos, os animais podem falar, etc.). Como pólos de um contínuo, podemos então distinguir entre um NARRAR *realista*, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um NARRAR *ficcional*, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação (BRONCKART, 1999, p. 22-23).

Nesse sentido, nos parágrafos 1 e 2, teremos o narrar realista, pois sua organização ancora-se em uma origem espaço-temporal disjunta, mas com fracos desvios das regras em vigor no mundo ordinário. O fragmento que evidencia essa constatação é: - “O Tribunal Federal da Suíça **afirmou**, num documento recém-publicado”(l. 1). Situa-se o mundo narrado no passado, registrado em um documento. O uso do pretérito é evidente em toda essa narrativa inicial: - “João Havelange e Ricardo Teixeira **receberam** suborno”...(l. 1 e 2) (...) – “O documento **custou** a ser publicado”...(l.5) (...) - “os advogados da Fifa **argumentaram**”... (l.5) (...) – “**resolveu** usar seu ex-chefe”...(l. 10) (...) – “Antes **abraçava** os dois e seu esquema”... (l. 11) (...).

Já no parágrafo 6, temos o narrar ficcional. Ele é marcado pelo uso de verbos no passado logo em sua abertura: - “Me **lembrei** do texto que **escrevi** certa vez sobre a visita de uma comissão a um manicômio” (l. 23 e 24). Temos a presença de organizadores que explicitam essa origem espaço-temporal (certa vez, um manicômio). Ainda nessa narrativa, encontramos a fusão entre o relato interativo (implicação, uso de pronomes na primeira pessoa – *Me lembrei*) e uma narração autônoma, apresentando os fatos na posição de observação.

Há, também, o discurso interativo englobante, presente por meio dos diálogos apresentados em discurso direto e em discurso indireto. Percebem-se marcas que explicitam o momento presente, como o uso do imperativo, pronomes em 1ª pessoa e organizadores temporais: - “**Entrem** por aquele corredor marchando

de costas... (...) - até que **vem** um médico buscá-la, explicando que se **trata** de uma louca que **pensa** que **é** recepcionista. (...) - Não há como saber — **diz** o possível diretor. — Nem **eu** sei. Mas **temos** que supor que **eu** sou o diretor e não outro louco. Senão isto **aqui** vira um caos! (l. 25 a 35).

Com relação às sequências presentes no texto, percebemos uma sequência argumentativa e duas sequências narrativas. Considerando, inicialmente, a sequência argumentativa, temos como **premissa** o fato de o brasileiro ser corrupto. Isso fica evidenciado já no título, que questiona quem não é corrupto, deixando a ideia de que todos são. Os **argumentos e contra-argumentos** são apresentados a partir da narração de fatos acontecidos envolvendo autoridades da Fifa e políticos brasileiros. O narrador/expositor explicita que a população brasileira tem motivos para se indignar (questão da propina, escândalos políticos). Como **conclusão**, a partir de outra narrativa, ele propõe que devemos acreditar que nem todos são corruptos, para que se consiga haver governo no país. Há, então, uma convocação a refletir sobre esse assunto, apresentando o dever de acreditar na ideia de que nem todos são corruptos.

Com relação às sequências narrativas, na primeira sequência, temos uma narrativa calcada em aspectos da realidade. Ela está encaixada na crônica como forma de sustentar a ideia de que todo brasileiro é corrupto, presente no discurso interativo englobante, mas não percebemos, nela, todos os pontos de uma típica sequência narrativa. Temos como **situação inicial**, a afirmação do Tribunal Federal da Suíça de que dois brasileiros receberam suborno para influenciar na decisão da Fifa de quem faria a transmissão da copa. Como **ações e complicações** da narrativa, temos a defesa dos advogados, justificando que este é um hábito brasileiro.

Na segunda sequência narrativa, mais ficcional, temos uma sequência mais visível, com **situação inicial** composta pela visita de uma comissão a um manicômio. **As ações e complicações** acontecem à medida que os loucos vão se apresentando como recepcionista, médicos, seguranças... **A avaliação e resolução final** são perceptíveis a partir da voz do diretor do manicômio, ao afirmar que não há como saber se ele é, ou não, o diretor, mas que é preciso acreditar nisso para que não haja o caos. Esses segmentos narrativos são usados, também, na construção da argumentação do discurso interativo englobante, atuando como conclusão da

argumentação a partir da criação de uma nova tese: é preciso acreditar que nem todos no Brasil são corruptos, para que o país não vire um caos.

3.2.4 – Os Mecanismos de Textualização

O nível seguinte do folhado textual é composto pelos mecanismos de textualização e dá conta dos aspectos referentes à conexão, à coesão nominal e à coesão verbal. Esses mecanismos serão responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática do texto. Para a análise dessa camada, Bronckart (1999) propõe a observação de algumas marcas linguísticas que ele vai denominar de marcas de textualização. Essas marcas irão variar de acordo com os tipos de discurso, além de assinalar as transições entre os tipos de discurso e de sequências.

“Os mecanismos de textualização podem ser reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal” (BRONCKART, 1999, p. 264). Cada um apresentará mecanismos que irão explicitar relações no texto. **Os mecanismos de conexão** irão explicitar as relações entre os níveis diferenciados de organização do texto (os diferentes tipos de discurso e as partes constitutivas, os pontos de articulação entre as fases das sequências ou das outras formas de planificação e, até mesmo, as modalidades de integração de frases a uma sequência ou a uma outra forma de planificação). De acordo com a conexão nos diferentes níveis de organização do texto, Bronckart utilizará uma definição conforme o quadro:

Segmentação – conecta os tipos de discurso.

Balizamento – conecta as fases de uma sequência.

Empacotamento – conecta frases em uma mesma fase da sequência.

Encaixamento – conexões subordinadas dentro de uma mesma frase.

Ligação – conexões coordenadas dentro de uma mesma frase.

Quadro 4: Conexão nos diferentes níveis de organização do texto (Bronckart, 1999)

Essa conexão pode aparecer a partir das seguintes marcas: advérbios ou locuções adverbiais de caráter transfrástico, preposições, substantivos, conjunções coordenativas e subordinativas, e podem se organizar em sintagmas. Essas marcas

são chamadas de organizadores textuais.

Os mecanismos de coesão nominal irão explicitar as relações de dependência presentes nos argumentos. As marcas que evidenciam esses mecanismos são os pronomes, caracterizando uma anáfora pronominal, ou sintagmas nominais e de outros tipos, caracterizando uma anáfora nominal. Eles terão duas funções no texto, introduzir uma nova unidade de significação ou retomar essa unidade. Bronckart (1999) considera que a coesão nominal é feita a partir de anáforas, ou seja, unidades de retomada que aparecem após o antecedente. Contudo, ele utiliza esse termo com um valor mais genérico, pois também engloba as catáforas (quando a unidade precede o antecedente). Temos, então, um quadro de análise mais simplificado, já que todas as retomadas serão entendidas como anafóricas.

Por fim, Bronckart apresenta os **mecanismos de coesão verbal**, que irão explicitar as relações de continuidade, descontinuidade ou oposição num texto. As marcas que evidenciam esses mecanismos são os sintagmas verbais, constituídos pelo próprio verbo, seus auxiliares e os tempos verbais.

Assim sendo, para que um texto seja coerente, é preciso que haja uma coerência geral, que é formada pelos mecanismos de textualização aliados aos mecanismos enunciativos. Os primeiros, como vimos, irão promover a coerência temática do texto, já os segundos, agirão na compreensão dos posicionamentos enunciativos, a partir das vozes e modalizações. Continuando na análise da crônica ‘Quem não é’, observaremos como acontece a coerência temática a partir dos mecanismos de textualização.

○ - **Quanto aos mecanismos de conexão**

Com relação aos mecanismos de conexão, temos a seguinte organização:

- **Segmentação:**

“Foi publicado **agora** porque o presidente da Fifa (l. 9)”

O advérbio ‘agora’ marca a conexão feita entre a narração e o discurso interativo englobante. Essa marca modifica o tempo da ação, que estava vinculado ao passado, trazendo-o para um momento conjunto. Está servindo como ponto entre os dois mundos, pois há ainda um contraponto entre atitudes feitas no passado e atitudes feitas no presente, evidenciando a ironia do enunciador: “**Antes** abraçava os

dois e seu esquema, **agora** os apunhala pelas costas com o relatório finalmente liberado da justiça suíça. **Gente fina**".

- **Balizamento**

"O documento custou a ser publicado **porque** os advogados da Fifa argumentaram.(l. 5)" - O conectivo 'porque' marca a conexão de dois momentos da sequência narrativa: A situação inicial e a ação.

"Mas nos mesmos jornais que trazem a notícia da denuncia de Havelange e Teixeira e a revelação de que a Fifa nos considera todos corruptos lemos que o suplente do Demóstenes Torres, cassado pelas suas ligações com o Carlinhos Cachoeira, também tem ligações com o Carlinhos Cachoeira , **além de** precisar explicar por que deixou de declarar boa parte do seu patrimônio ao fisco" (l. 17-21) – O conectivo 'além de' marca a conexão de dois argumentos da sequência argumentativa que reforçam as atitudes ímprobos de Demóstenes Torres.

"**até que** vem um médico buscá-la, explicando que se trata de uma louca que pensa que é recepcionista.(l. 26 e 27)" – o conectivo 'até que' introduz um novo momento da sequência narrativa visualizada no segundo momento de narração. Ele conecta uma ação e uma complicação: a pessoa se apresentava como recepcionista, mas aparece um novo personagem e afirma que ela é, na verdade, uma louca fazendo esse papel.

"A comissão **finalmente** chega ao gabinete do diretor" (l. 31 e 32) – o advérbio 'finalmente', além de ter um caráter modalizador (ênfatizando um julgamento subjetivo do narrador/expositor), também conecta o momento das ações ao momento da resolução final. Nesse momento, já é levantada a hipótese de que se trate de outro louco, por conta da sucessão de fatos perceptíveis na narrativa. Mas há um convite a uma reflexão de que não se pode pensar dessa forma, senão tudo fica ingovernável.

- **Empacotamento**

até que vem um médico buscá-la, explicando que se trata de uma louca que pensa que é recepcionista. Mas o médico não é médico, também é um louco passando por médico, e **que** é levado por um segurança. **Que** não é um segurança, é outro louco **que** declara ser sobrinho-neto do Hitler, e é levado por um enfermeiro para o seu quarto. A comissão finalmente chega ao gabinete do diretor — ou alguém **que** pode ser o diretor ou um louco **que** se passa pelo diretor. Como saber se é o diretor mesmo?(l. 26 a 33) – o pronome 'que' está conectando várias orações

gerando um efeito de repetição do fato, (várias pessoas se apresentando como responsável por alguma coisa quando, na verdade, são apenas loucos). Cada oração introduzida pelo pronome traz uma nova informação que provoca a dúvida do leitor e a posterior confirmação de que aquele personagem não é, de fato, o profissional apresentado. Essa repetição ainda reforça a ideia defendida na crônica de que todo brasileiro é corrupto, já que essa narrativa encaixada é usada como forma de argumentar que é preciso que acreditemos que alguém não é corrupto, apesar de todos os indícios só apontarem para a dúvida.

- **Encaixamento**

O Tribunal Federal da Suíça afirmou, num documento recém-publicado, **que** João Havelange e Ricardo Teixeira receberam suborno...(l. 1 e 2) – A conjunção integrante ‘que’ está conectando as duas orações, gerando, entre elas, uma relação de complementação. Assim, temos, na oração subordinada substantiva objetiva direta, a afirmação feita pelo Tribunal Federal da Suíça, que vai conduzir a ideia geral defendida na crônica.

“O documento custou a ser publicado porque os advogados da Fifa argumentaram, em defesa de Havelange e Teixeira, **que** o pagamento de suborno é pratica comum na América do Sul e na África, onde a propina faz parte do salário ‘da maioria da população’” (l. 5 a 8) – Nesse fragmento, teremos uma relação de subordinação marcada pelo complemento do verbo argumentar, o que permite, ao leitor, conhecer a argumentação dos advogados, trazendo uma informação que gera tensão no enunciador e, possivelmente, no leitor.

“Foi publicado agora porque o presidente da Fifa, Joseph Blatter, que deve seu cargo ao Havelange, resolveu usar seu ex-chefe e Teixeira como exemplos **de que** está combatendo a corrupção.” (l. 9 a 11) – A conjunção integrante apresenta o complemento da ideia de que aquele era um exemplo de combate à corrupção.

Mas nos mesmos jornais que trazem a notícia da denuncia de Havelange e Teixeira e a revelação **de que** a Fifa nos considera todos corruptos (...) Fica-se com a impressão **de que** a Fifa tem razão. (l. 17 a 22) – Nesses dois fragmentos, temos complementos que evidenciam a ideia de que a FIFA considera o brasileiro corrupto. Há, portanto, uma continuidade da ideia levantada na tese a partir dessas orações subordinadas substantivas completivas nominais.

“Mas temos que supor **que** eu sou o diretor e não outro louco.” (l. 34 e 35)

“Temos que supor **que** nem todos são corruptos, ou afilhados reais ou simbólicos do Carlinhos Cachoeira. Senão isto aqui fica ingovernável.” (l. 36 e 37) – Nesses dois últimos fragmentos, temos a conclusão da argumentação defendida na crônica. Através do recurso da repetição, é causado um efeito de reforço da ideia argumentada através da narrativa.

- **Ligação**

“Você, eu e a maioria da população brasileira teríamos motivos para nos indignar com a afirmação de que nosso salário é normalmente reforçado por propina, vinda sabe-se lá de onde, **e** que Havelange e Teixeira só estariam sendo um pouco mais brasileiros do que o normal.” (l. 13 a 16) – Neste período, temos um conector com valor aditivo para a apresentação de um novo fato que ressalta a ideia de que o brasileiro é corrupto. Após elencar motivos para que acreditemos que o brasileiro é corrupto, ao utilizar a frase “Havelange e Teixeira só estariam sendo um pouco mais brasileiros do que o normal” (l. 15 e 16), o expositor cria a imagem de que eles são um pouco mais corruptos do que a maioria dos brasileiros.

“**Mas** nos mesmos jornais que trazem a notícia da denuncia de Havelange e Teixeira **e** a revelação de que a FIFA nos considera todos corruptos...” (l. 17 e 18) – Temos uma conexão feita com uma conjunção adversativa. Com ela, questiona-se o fato de que os brasileiros possam se indignar, uma vez que a ideia de que todos recebem suborno não procede com a realidade. Contudo, a outra notícia do jornal colabora para a criação de um quadro em que todos somos corruptos.

Mas o médico não é médico, também é um louco passando por médico, **e** que é levado por um segurança. Que não é um segurança, é outro louco que declara ser sobrinho-neto do Hitler, **e** é levado por um enfermeiro para o seu quarto. **Mas** o enfermeiro também não é enfermeiro, é um louco que etc, etc. A comissão finalmente chega ao gabinete do diretor — **ou** alguém que pode ser o diretor **ou** um louco que se passa pelo diretor. Como saber se é o diretor mesmo? (l. 27 a 33) - Como já foi explanado, a articulação dos fatos nessa segunda narrativa leva a um quadro de repetição que gera o sentido de que a corrupção é algo que se repete no Brasil e de que temos que supor que alguém está sendo honesto. Desse modo, tanto as conjunções adversativas, quanto as conjunções alternativas colaboram para a criação desse quadro de repetições.

○ Quanto aos mecanismos de coesão nominal

Com relação aos mecanismos de coesão nominal, temos a presença de poucas anáforas pronominais e algumas anáforas nominais. É interessante notar que um aspecto dessa crônica é a opção pela repetição. Assim sendo, temos muitos termos que são retomados pelo próprio termo, sem a preocupação do uso de um pronome ou outro nome. Os nomes apresentados nas narrativas são, normalmente, repetidos: No narrar realista, há a repetição dos nomes João Havelange; Ricardo Teixeira; Fifa; documento; Carlinhos Cachoeira... Já na narrativa ficcional, há a retomada repetitiva de nomes como: recepcionista; médico; louco; segurança; enfermeiro; diretor.

Já no discurso interativo, temos algumas anáforas nominais e pronominais. Elencaremos algumas que consideramos interessantes para o reforço da ideia apresentada no texto. Ao começar a defender a ideia de que todo brasileiro é corrupto, os nomes próprios são retomados por outros nomes que contextualizam as pessoas na história: Joseph Blatter – o presidente da FIFA; Havelange – ex-chefe (de Joseph Blatter). Essas retomadas ajudam na articulação do pensamento de que esses personagens estão envolvidos num esquema corrupto. Há, ainda, uma retomada a partir de um modalizador apreciativo, o que já aponta a visão subjetiva do expositor/narrador: Joseph Blatter – Gente Fina.

Outra anáfora que se percebe no texto aparece com os termos ligados à corrupção e às palavras Brasil ou brasileiros. Isso é perceptível na expressão: “Havelange e Teixeira só estariam sendo um pouco **mais brasileiros** do que o normal” (l. 15 e 16). – O termo ‘mais brasileiros’ antecipa a ideia apresentada no parágrafo seguinte, de que somos todos corruptos. Outra anáfora do termo corrupto acontece no fragmento: “Temos que supor que nem todos são **corruptos**, ou **afilhados reais ou simbólicos do Carlinhos Cachoeira**. Senão isto aqui fica ingovernável” (l. 36 e 37). De maneira irônica, há uma alusão de que os personagens que compõem a trama apresentada na crônica são corruptos.

○ Quanto aos mecanismos de coesão verbal

Esses mecanismos serão realizados pelos tempos verbais presentes no texto, os quais estão diretamente conectados aos tipos de discurso. No primeiro

segmento de narração, temos a predominância do pretérito perfeito e algumas ocorrências de pretérito imperfeito, que são os tempos dominantes desse tipo de discurso. Esses dois tempos se complementam, indicando a progressão da atividade narrativa, no caso dessa crônica, apontando a sucessão dos fatos:

→ João Havelange e Ricardo Teixeira receberam suborno para influenciar a FIFA na decisão da transmissão das copas.

↳ Os advogados argumentaram em defesa dos acusados

↳ O documento afirmando que eles receberam suborno custou a ser publicado.

↳ O documento foi publicado.

Existem duas ocorrências de presente que designam a argumentação dos advogados: “que o pagamento de suborno **é** pratica comum na América do Sul e na África, onde a propina **faz** parte do salário “da maioria da população”” (l. 6 a 8). Essas afirmativas trazem um valor de verdade ao que é dito, por isso aparecem no tempo presente.

Na segunda narrativa (ficcional), temos apenas uma marca inicial que se apresenta em um mundo disjunto ao do mundo ordinário: “Me **lembrei** do texto que escrevi certa vez sobre a visita de uma comissão a um manicômio” (l. 23 e 24). As demais frases, embora inseridas na sequência narrativa, apresentam-se no presente, revelando uma isocronia dos processos em relação ao eixo de referência e gerando um efeito de simultaneidade das ações.

Já no segmento expositivo, tivemos como tempo predominante o presente, conferindo uma validade geral aos enunciados. Temos o uso do pretérito, na passagem da narração para o discurso interativo englobante e temos, também, o futuro do pretérito, que gera um efeito de surpresa ou indignação sobre o fato.

4. OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Os mecanismos enunciativos compõem a terceira camada da arquitetura interna de um texto apontada por Bronckart (1999). Essa camada é responsável pela coerência pragmática e opera na gestão das vozes e das modalizações, deixando, assim, explícitas as avaliações formuladas sobre os diversos temas e as instâncias responsáveis por tais avaliações. Conforme Bronckart (1999), o próprio autor é o responsável pela escolha dos mecanismos enunciativos, assim como pela adequação ao gênero de texto, pelo tema, pelos tipos de discurso e pelos mecanismos de textualização.

O autor, assim sendo, está na origem do texto, e, ao escolher vozes e modalizações diferenciadas, assume o que é enunciado, mas também atribui responsabilidades sobre o que é dito a outras instâncias presentes no texto (narrador/ e ou expositor). Ao empreender uma ação de linguagem, o autor o faz em um processo de alteridade constitutiva, já que suas representações são construídas na interação com o outro.

Nessa acepção, ao produzir um texto, o autor cria um ou mais mundos discursivos, diferentes do mundo em que ele está inserido, e é a partir desses mundos e das instâncias presentes no texto, que haverá a gestão das vozes e do uso das modalizações. Conforme o mundo discursivo escolhido, teremos a transferência da responsabilidade do que é enunciado a um narrador ou a um expositor, o que vai depender do tipo de discurso. Então, no mundo discursivo da ordem do narrar, temos o narrador como instância de gestão, já no mundo discursivo da ordem do expor, temos o expositor como instância de gestão. Na medida em que os textos apresentam diferentes tipos de discurso, para gerenciar essa articulação entre o narrar e o expor, Bronckart (1999) sugere a presença de uma instância de gerenciamento, que pode ser denominada como textualizador.

Analisaremos, a partir daqui, como se dá a gestão das vozes no texto.

4.1 AS VOZES NO TEXTO

O estudo das vozes de um texto se compreende como muito importante, pois possibilita fazer uso do espaço discursivo do texto, dar voz aos personagens, compreender como fazer uso adequado do gênero, organizar os tipos de discurso

que pretende expor, dentre outros aspectos. Ao expressar ideias a partir das vozes, encontram-se espaços para explicitar opiniões sobre diversos temas e para compreender conceitos que aparecem não tão explicitamente nos textos. Bronckart (1999) entende que compreender as vozes num texto constitui

Uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas (BRONCKART, 1999, p.156).

Bronckart (1999) aponta que as vozes podem ser entendidas como as entidades às quais são atribuídas as responsabilidades do que é emitido. Elas podem aparecer no texto a partir de três instâncias: voz do autor empírico do texto, voz dos personagens e voz das instâncias sociais.

Existe a voz do autor, que está ali representando uma conexão com a realidade, e existe a voz dos personagens e de outras instâncias que remetem ao mundo discursivo, mais diretamente, os mundos virtuais criados para que haja sentido no que se vai dizer. De acordo com Bronckart (1999), a voz do autor entra nesse mundo virtual e torna-se apagada, sendo substituída pelo textualizador, ou a voz neutra. Essa voz neutra é atribuída ao narrador ou ao expositor, vai depender do tipo de discurso. As vozes secundárias são subdivididas, por ele, em três categorias, como já foi citado anteriormente e explicitado no quadro abaixo:

Vozes dos Personagens	Vozes Sociais	Voz do autor
É representada pelas vozes de seres humanos ou de entidades humanizadas. Pode aparecer, também, na voz do narrador, quando este é personagem, ou seja, expõe em 1ª pessoa.	Aparece na voz de personagens ou de grupos ou instituições sociais presentes no texto.	Comentários e avaliações do autor sobre o enunciado.

Quadro 5: Vozes (Bronckart, 1999)

Bronckart (1999) salienta que as vozes podem ser materializadas por categorias linguísticas que irão se diferenciar a partir do tipo de discurso em que

estiverem inseridas. Pinto (2014, p. 145) apresenta um quadro no qual explica as distinções percebidas em função dos tipos de discurso:

Tipos de Discurso	Discurso interativo	Presença de nomes próprios; pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal (valor exofórico)	Vozes
	Discurso teórico	Ausência de nomes próprios, pronomes de 1ª e 2ª pessoa com valor exofórico. Presença de formas na 1ª pessoa do plural que podem remeter aos pólos da interação verbal em geral e não da interação em curso.	
	Relato Interativo	Presença de pronomes e adjetivos de primeira e de segunda pessoas do singular e do plural que remetem aos protagonistas da interação verbal em cujo quadro o relato se desenvolveu. Presença dominante de anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais, na forma particular de repetição fiel do sintagma antecedente.	
	Narração	Ausência de pronomes da 1ª pessoa e da 2ª pessoa do singular que remetem ao agente produtor e a seus destinatários. Presença conjunta de anáforas pronominais e nominais, estas últimas apresentando-se geralmente na forma de uma retomada do sintagma antecedente, com substituição lexical.	

Quadro 6: Mundos Discursivos (Pinto, 2014, p.145)

Outro aspecto que se pode observar quanto às vozes, principalmente, para um trabalho em sala de aula, são as formas de percepção do discurso de outrem. Considerar a maneira como o discurso é dito (discurso direto, discurso indireto) é muito importante. Nessa perspectiva, Bakhtin e Volochinov (2006, p. 147) apresentam muitas contribuições sobre essa questão. Os autores afirmam que o discurso citado é “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Eles apontam que as construções sintáticas são relevantes para a compreensão e estudo da língua e são consideradas, entre as construções morfológicas e fonéticas, como as que mais se aproximam da enunciação.

Nessa linha, eles vão assinalar o discurso citado como uma questão de sintaxe e vão sugerir que os discursos sejam analisados numa perspectiva

enunciativo-discursiva, devendo ser trabalhados de uma maneira diferente. “O erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 151). Para eles, deve haver uma interação dinâmica entre o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo.

Eles apontam que os esquemas linguísticos utilizados para delimitar o discurso do outro podem ajudar a manter, integralmente, o discurso citado. Contudo, pode ser que o ‘como’ foi dito não seja compreendido, ficando perdido na compreensão. Nesta acepção, eles constroem um quadro em que explicitam as tendências possíveis da inter-relação dinâmica do discurso citado e do contexto narrativo, como se percebe a seguir:

1. Dogmatismo autoritário, caracterizado pelo estilo linear, impessoal e monumental de transmitir a fala de outrem na Idade Média;
2. Dogmatismo racionalista, com seu estilo linear ainda mais pronunciado nos séculos XVII e XVIII;
3. Individualismo realista e crítico, com seu estilo pictórico e sua tendência para infiltrar o discurso citado com as réplicas e os comentários do autor (fim do século XVIII e começo do XIX); e, finalmente,
4. Individualismo relativista, com a sua diluição do contexto narrativo (época contemporânea) (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 135).

Bakhtin e Volochinov (2006) também fazem uma caracterização dos esquemas de discurso direto e indireto, restringindo-se, apenas, aos aspectos metodológicos da questão. Eles fazem uma crítica à transposição palavra por palavra na passagem do discurso direto para o indireto, feita, principalmente, na língua Russa. Para eles, é preciso que sejam feitas as modificações estilísticas necessárias, a fim de que se possa perceber a enunciação do outro. Ao empregar o discurso indireto, é realizada uma análise da enunciação, ao mesmo tempo em que se faz a transposição, o que possibilita a transposição de elementos emocionais e afetivos. O discurso indireto, portanto, deve ter uma forma mais analítica, já o discurso direto pode apresentar uma construção mais abreviada.

Outro ponto que precisa ser observado é a questão da forma original da construção que o falante usou para se expressar. Marcas exclamativas, interrogativas, imperativas não são mantidas, apenas no conteúdo. Desse modo, a enunciação do outro pode ser apreendida através da construção do discurso indireto, mas de maneira analítica. Outra forma de se conceber o discurso indireto é

transmitir a enunciação do outro de forma analítica, caracterizando o próprio falante (maneira de falar, estado de espírito...). A primeira variante é chamada de **discurso indireto analisador do conteúdo** e a segunda forma é chamada de **discurso indireto analisador da expressão** (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 156). Na primeira variante, a individualidade do falante não se cristaliza numa imagem, a mensagem é transmitida de forma objetiva, já na segunda variante, a mensagem é transmitida de forma subjetiva e a individualidade do falante se cristaliza numa imagem. Bakhtin e Volochinov (2006, p. 168) apontam ainda uma terceira variante, própria da língua russa. Vão denominá-la de **variante impressionista** e caracterizá-la como a transmissão do discurso do outro, apresentada com bastante liberdade.

Quanto ao discurso direto, percebemos a presença do outro a partir de marcas específicas. Esse discurso é “cheio de palavras conscientizadas dos outros” (Bakhtin, 2003, p.321). Bakhtin e Volochinov apresentam algumas variantes para esse tipo de discurso. Primeiramente, temos o **discurso direto preparado**, que é aquele que emerge do discurso indireto. Há, portanto, uma profunda infiltração da voz do autor no discurso, o que pode favorecer um enfraquecimento da objetividade do contexto narrativo. Em seguida, há o **discurso direto esvaziado**, que acontece quando, no contexto narrativo, o autor lança densas apreciações sobre o que será dito. Consequentemente, diminui o valor semântico das palavras citadas, pois muito já foi compreendido a partir das apreciações, havendo um reforço da significação caracterizadora.

Finalmente, há uma variante especial, que é o **discurso citado antecipado e disseminado**. Nesse discurso, a narrativa apresenta julgamentos de valor que podem ser compreendidas como oriundas da consciência de algum personagem. O discurso indireto livre é apresentado como “convergência interferente de dois discursos” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 174), assim sendo, as palavras da narrativa se entrecruzam entre dois discursos. Bakhtin ainda cita outras variantes de discurso direto, uma delas é o **discurso retórico**, que consiste numa pergunta dirigida a si mesmo, que pode ser interpretada como sendo do autor ou da personagem. A outra variante é o **discurso direto substituído**, caracterizado pela tomada da palavra do outro para explicar um fato. Para ele, o autor se encarrega de explicar uma situação que poderia ser explicada pelo personagem. Bakhtin e Volochinov (2006 p. 172) consideraram este discurso muito próximo do discurso

indireto livre, que é caracterizado por essa convergência entre o discurso direto e o indireto em que haja uma interferência entre discurso narrado e o discurso citado.

Obviamente, trabalhar todos esses tipos de discurso em sala de aula não seria viável, já que traria para o aluno uma carga teórica excessiva para a sua idade. Contudo, é importante que o professor esteja instrumentalizado desse conhecimento, para que possa realizar o processo de transposição daquilo que será importante para a compreensão dos alunos.

4.1.1. O dialogismo

O Interacionismo Sociodiscursivo defende a ideia de que todo homem se constitui a partir da interação com o outro em um determinado contexto. Assim, os enunciados proferidos pelo ser humano serão constituídos por palavras de outros enunciados anteriores, havendo, nesse movimento, uma relação de dialogismo. Na análise de qualquer enunciado, deve-se, portanto, observar as condições de produção, já que o indivíduo faz parte de um contexto ideológico e social próprio. Esse diálogo se faz presente em todas as situações de interação e Bakhtin vai compreender que todo discurso é criado em função do outro

A concepção de Bakhtin (2003) sobre a língua é a de que ela é interativa e dialógica. Para ele, agimos e interagimos na sociedade, de maneira mais consciente ou menos. Ele defende que as palavras adentram no nosso discurso a partir das enunciações dos outros e, assim, são ecoadas em maior ou menor grau. Para Bakhtin (2003), todo homem, enquanto sujeito histórico, forma-se a partir da interação com o outro. Assim sendo, “a relação com o sentido é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2003, p.327). Teremos em toda ação de comunicação um locutor e um interlocutor e todo enunciado será impregnado de outros enunciados, presentes no discurso do outro, o que favorece a interação verbal. Ao emitir palavras,

O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Além disso, a própria palavra vai existir para o falante em três aspectos diferentes, “como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra (...) compenetrada da minha expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 294). A palavra é, então, usada para expressar o homem e, nesse processo, reflete todo o contexto em que esse homem está inserido (a época, o círculo social, a comunidade familiar, os amigos, colegas e conhecidos). Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) defende que

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Com base nessa ideia, podemos concluir que Bakhtin (2003) irá conceber que toda interação comunicativa, seja ela oral ou escrita, verbal ou não-verbal, é uma interação dialógica, pois estará remetendo a outros enunciados e discursos. Para Bakhtin (2003), o dialogismo é característica principal do discurso, pois o autor, ao criar um texto, dialoga consigo mesmo, com o que escreve e com outras vozes que permeiam suas ideias. O outro influenciará no discurso que será produzido, e que será influenciado, também, por aspectos sociais, ideológicos e emocionais. Pedrosa (2007) reforça a questão de que toda a linguagem é dialógica e proveniente de uma interação. A autora explicita que

todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor, logo toda linguagem é fruto de um acontecimento social. Um outro sentido que se configura para o dialogismo é que um texto sempre responde a um outro texto, ou que internaliza vozes de um outro discurso (interdiscursividade) (PEDROSA, 2007).

Nesse viés, entende-se que toda linguagem é dialógica e as vozes também podem sinalizar discursos de outros textos, promovendo a interdiscursividade. Assim sendo, analisar as vozes em um gênero discursivo nos permite vislumbrar os posicionamentos e responsabilidades enunciativo-discursivos do enunciador, que

pode assumir uma postura de autor ou de reprodutor. É, portanto, um mecanismo muito interessante para a realização de um trabalho compreensão textual. Dando continuidade a esse estudo, observaremos as concepções de Bronckart (1999) sobre as modalizações.

4.2. AS MODALIZAÇÕES NO TEXTO

A partir das vozes no texto, é que são expressas as opiniões, ideias, julgamentos e sentimentos do enunciador, e essa expressão é feita através das modalizações. Nessa perspectiva, as modalizações anunciam as impressões do enunciador sobre determinado tema. Ele pode avaliar, julgar, concordar, discordar, impor, aderir, apreciar, enfim, tomar uma posição acerca do assunto tratado, a partir das marcas linguísticas expressas ao longo da escrita. Bronckart (1999) diferencia os mecanismos enunciativos dos mecanismos de textualização, ao passo que conceitua as modalizações. Ele entende que

as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Enquanto os mecanismos de textualização, que marcam a progressão e a coerência temáticas, são fundamentalmente articulados à linearidade do texto, as modalizações por sua vez, são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão (BRONCKART, 1999, p. 330).

Bronckart (1999), em suas análises, considera quatro funções de modalizações, por inspiração da teoria dos mundos de Habermas: as modalizações lógicas, as modalizações apreciativas, as modalizações pragmáticas e as modalizações deônticas. Elas serão representadas a partir das seguintes marcas linguísticas:

1. Verbos no modo condicional, ou, em Língua Portuguesa, os verbos no futuro do pretérito, como: *gostaria, deveria, poderia...*
2. Metaverbos de modo associados a outros verbos que equivalham como auxiliares de modo, como: *querer, dever, ser necessário, poder* em associação com *crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a*, etc

3. Advérbios ou locuções adverbiais, como: *certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc.*
4. Orações impessoais, como: *é provável que, é lamentável que, é necessário que, sem dúvida que* (oração adverbial).

As modalizações lógicas são aquelas que exprimem julgamentos sobre os valores de verdade do que se diz. As proposições demonstram certezas ou incertezas, possibilidades ou probabilidades, eventualidades do mau uso, necessidades, dentre outros. As marcas linguísticas que aparecem no texto são tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios e orações impessoais, dentre outras.

As modalizações apreciativas dizem respeito ao mundo subjetivo do enunciador e aparecem no texto a partir das entidades que o constituem, que vão avaliar as situações, emitindo, de preferência, opiniões, através de advérbios ou orações adverbiais.

As modalizações pragmáticas fazem parte do conteúdo temático do texto e ficam perceptíveis nas vozes de personagens, instituições... Elas expressam as capacidades de ação e as capacidades de sentimento de tais personagens. As marcas linguísticas mais comuns são os auxiliares de modo em sua forma estrita ou ampliada e o verbo poder nos diversos tempos.

Por fim, as modalizações deônticas vão se caracterizar por constituir o mundo social, imprimindo valores, regras e lições que são do domínio do direito e da obrigação social. Nesta modalização, as marcas usadas poderão ser as mesmas percebidas nas modalizações lógicas.

Todas essas marcas influenciam no jogo de sentidos do texto, pois a partir do seu uso, obtém-se o posicionamento que a voz pretende no texto. A voz irá responsabilizar-se pelo enunciado que está sendo dito, realizando avaliações que poderão indicar certezas, dúvidas, convenções, verdades gerais, normas, enfim, a visão de mundo do enunciador na situação de comunicação.

Bronckart (1999) vai salientar que essas marcas aparecerão num texto, independentemente dos tipos de discurso. Portanto, textos diferentes, que contenham o mesmo tipo de discurso, poderão apresentar números diferenciados de modalizações. Por outro lado, Bronckart (1999) enxerga a possibilidade de haver conexão entre a quantidade de modalizações e o gênero a que o texto pertence,

pois é o gênero quem irá definir o grau de avaliação que o texto terá. Bronckart (1999) aponta alguns gêneros como sem necessidade de avaliação, é o caso das enciclopédias e manuais científicos, que trazem dados absolutos e, por isso, não exigem o uso de modalizações. Já alguns outros gêneros, como o artigo científico, os panfletos políticos e os manuais de história, são apontados como gêneros que trazem um conteúdo passivo de avaliação, portanto, apresentarão mais modalizações.

Com relação ao gênero crônica, observando as características já apresentadas, podemos caracterizá-lo como um gênero em que a avaliação é uma qualidade constitutiva do texto, já que o cronista tem a liberdade de expor a sua visão sobre os mais diversos temas do cotidiano. Além disso, ele pode expressar, através dos vários personagens presentes nas crônicas, outras visões de mundo, outros elementos avaliativos. É, portanto, um gênero em que se espera encontrar uma expressiva quantidade de modalizações.

4.2.1 – A relação entre as modalizações e a teoria dos mundos de Habermas

Bronckart (2008) apresenta a obra *Théorie de l'agir communicationnel*, de Habermas (1987a, 1987b) como um trabalho em que há o desenvolvimento de uma teoria diferente sobre o agir humano. Habermas (1987) compreende que existem várias dimensões da organização do agir humano que coexistem, apontando que é preciso entender o agir do homem considerando os fatores socioculturais e semióticos. Ele apresenta o princípio de sua teoria apontando que as atividades humanas são realizadas levando-se em consideração algumas representações coletivas que estão organizadas em três sistemas de mundos, como veremos abaixo:

- mundo objetivo – é o mundo físico que abrange as relações existentes na sociohistória humana.
- mundo social – conhecimentos coletivos referentes a regras, convenções e sistemas de valores construídos em grupo.

- mundo subjetivo – diz respeito aos conhecimentos e características individuais, mas que são objeto de “processos públicos de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p. 22).

Assim sendo, as ações de linguagem só podem ser observadas empiricamente a partir das manifestações do texto ou do discurso, e essas produções de linguagem se realizam em uma relação de dependência com o contexto social. Bronckart (2008), ao estudar Habermas (1987) [grifo do autor], classifica a dimensão dessas atividades como o ‘agir comunicativo’, que seria

o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores, o agir comunicativo também é o *organizador* das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o *regulador* de suas intervenções afetivas (BRONCKART, 2008, p. 25).

Habermas, conforme Bronckart (2008), explica que o agir comunicativo é uma dimensão própria do ser humano, e que favoreceu a criação de um mecanismo que ajudasse na interação dos indivíduos nos diversos contextos de atividades: a linguagem, que é vista por Habermas como um “mecanismo de criação de unidades semiológicas arbitrárias e socioconvencionais” (BRONCKART, 2008, p. 24). Assim, Habermas(1987) aponta que o mecanismo da linguagem proporciona a partilha de representações a partir das práticas verbais, o que contribui para a classificação de duas categorias do agir: O agir teleológico (que produz um efeito num dos mundos) e o agir comunicativo (práticas languageiras que estabelecem acordos para a realização social do agir praxiológico), que estão, ambos, fundamentalmente articulados, pois, sem um, não haveria a existência do outro.

Com base nisso, Bronckart (2008) aponta que qualquer agir é produzido no contexto do mundo objetivo, qualquer agir é produzido no contexto do mundo social e, também, é produzido no contexto do mundo subjetivo, portanto, essas dimensões irão identificar “os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado” (BRONCKART, 2008, p. 23). Ao apresentar as quatro funções de modalizações que foram conservadas em seus estudos, Bronckart (1999) afirma que a escolha foi feita inspirada nessa teoria dos mundos de Habermas (1987). Portanto, fazendo uma conexão entre a função modalizadora e os mundos formais, podemos chegar ao seguinte quadro:

MUNDO FORMAL	MODALIZAÇÕES
Mundo Objetivo	Modalizações Lógicas
Mundo Social	Modalizações Deônticas
Mundo Subjetivo	Modalizações Apreciativas

Quadro 7: Relação entre os mundos e as modalizações (Bronckart, 1999)

No caso das modalizações pragmáticas, elas ajudam na elucidação de aspectos da responsabilidade de um personagem, um grupo ou uma instituição em relação às suas ações. Vão atribuir, a esses agentes, intenções, motivos ou capacidades de ação. Machado e Bronckart(2009) observam que essas modalizações indicam uma interpretação de aspectos **subjetivos** e vão indicar aquilo que é desejado, tentado, impedido, e não o que, de fato, conseguiu-se fazer. Os autores [grifo do autor] explicitam que

Para Bronckart (1997), são principalmente os verbos auxiliares, que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo ao(s) actante(s) determinadas *intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades), julgamentos*, etc. Em outros termos, explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, ou ainda, assinalam determinadas categorias da semiologia do agir ao actante. Ex.: *querer, tentar, buscar, procurar, pensar, acreditar, gostar de* etc+ verbo no infinitivo (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 62).

Com base nos aspectos apresentados, percebe-se que é possível formular hipóteses sobre as avaliações feitas pelo locutor, tendo por base as representações sobre esses mundos. As marcas linguísticas existentes no texto irão revelar a interferência dessas representações já interiorizadas.

4.2.2 – As modalizações com implicações argumentativas

As modalizações influenciam diretamente nos efeitos de sentido do texto, evidenciando as intenções, julgamentos e atitudes do enunciador quanto ao que é dito, o que também é perceptível, na argumentação. Koch (2003) realizou um estudo sobre as modalidades e apontou que este assunto vem sendo abordado desde a antiguidade clássica até o momento atual. Ela afirma que os indicadores modais,

“também chamados modalizadores em sentido estrito, são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito” (Koch, 2003, p. 50). Os principais tipos de modalidade apresentados pela autora são as lógicas, as expressões com funções modalizadoras e as orações modalizadoras (KOCH, 2003, p. 50).

As modalizações lógicas vão apontar o que é necessário/possível, certo/incerto, obrigatório/facultativo, ou, ainda, poderão aparecer a partir de expressões como ‘é perceptível’, ‘é notável’... Ou seja, elas agrupam as funções aléticas e epistêmicas dos enunciados, apontando para valores de verdade perceptíveis no mundo objetivo, como, também, aponta Bronckart (1999, p. 331). Koch apresenta, como expressões com funções modalizadoras, os advérbios (talvez, provavelmente...), além dos verbos auxiliares ‘poder’, ‘dever’... e expressões como ‘ter de’.

Para Koch (2002), os operadores modais são considerados como atos ilocucionários que vão possuir um valor argumentativo. Desse modo, a autora analisa três tipos de modalidades e apresenta considerações interessantes. As categorias estudadas são as modalidades aléticas, as modalidades epistêmicas e as modalidades deônticas. Discorreremos sobre cada uma delas, buscando fazer, também, uma conexão com a visão de modalização apresentada por Bronckart (1999).

Para Koch (2002), as modalidades aléticas são também chamadas de ontológicas ou aristotéticas e estão voltadas para o eixo da existência, ou seja, tratarão dos valores de verdade das coisas, sendo o equivalente ao que Bronckart (1999) denomina como modalizações lógicas. As modalidades epistêmicas vão se referir às crenças, ao saber sobre o mundo. Nesse sentido, estão mais voltadas para o mundo subjetivo e ficam mais próximas das modalizações apreciativas. Por fim, as modalidades deônticas estão voltadas para os valores (morais, utilitários e técnicos), constituindo, subjetivamente, a visão do enunciador, no que diz respeito às suas vontades e aos seus sentimentos. Já na visão de Bronckart (1999), as modalizações deônticas estão voltadas para o mundo social, apoiadas nos valores, crenças e regras desse mundo.

Em linhas gerais, Koch (2003) expõe que as modalidades vão se lexicalizar (serem construídas) a partir de expressões linguísticas, como:

- expressões cristalizadas do tipo “é+ adjetivo”. Ex.: é necessário; é possível; é óbvio etc.;
- advérbios ou locuções adverbiais. Ex.: talvez, provavelmente, possivelmente, certamente etc.;
- verbos auxiliares modais. Ex.: poder, dever, querer etc.;
- auxiliar modal + infinitivo. Ex.: ter de + infinitivo; precisar/necessitar + infinitivo; dever+ infinitivo; etc.;
- orações modalizadoras. Ex.: tenho a certeza de que; não há dúvida de que; todos sabem que etc.

Koch (2002) levanta um aspecto interessante das modalizações, afirmando que elas ajudam no processo de convencimento do interlocutor. Ao fazer uso de modalidades, como, ‘é certo’, ‘é preciso’, ‘é óbvio’, ‘é impossível’, ‘todos sabem’, o enunciador estará apontando que aquilo é algo conhecido, portanto, obriga seu interlocutor a aceitar a ideia como verdadeira. Caso queira apontar um tema como polêmico, o enunciador poderá se valer de modalidades como ‘eu acho’, ‘é provável’, ‘é possível’, ‘é permitido’, dentre outras; o interlocutor decidirá aceitar ou não os argumentos mencionados. Koch (2002, p. 86) afirma, também, que o uso das modalidades irá ajudar ao enunciador a evidenciar “os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor ‘pistas’ quanto às suas intenções e, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras ‘vozes’ incorporadas ao seu discurso”. Dessa forma, o locutor poderá exprimir, a partir das modalidades, o seu engajamento com o conteúdo dito.

Bronckart (1999), como já foi apontado, enumera muitas classes de palavras usadas nas modalizações, dentre elas os advérbios e as locuções adverbiais. Koch (2002) vai denominar essas modalidades como indicadores atitudinais, porque expõem as emoções expressas a partir do que é dito. Esses indicadores poderão apresentar as apreciações feitas pelo locutor sobre o seu próprio discurso, poderão mostrar o estado psicológico do locutor e, ainda, poderão apontar uma avaliação subjetiva, ou uma valoração dos fatos. , como ‘bom’, ‘ruim’, ‘péssimo’... Esses indicadores atitudinais estão bem próximo ao que Bronckart (1999) denomina de modalizações apreciativas. As expressões linguísticas que representam essas modalidades são:

- advérbios e locuções adverbiais. Ex.: felizmente; infelizmente; prazerosamente; pesarosamente; francamente; orgulhosamente etc.;

- adjetivos ou expressões adjetivas que evidenciam a atitude subjetiva do locutor. Ex.: excelente; extremamente; bom; ruim; muito ruim; etc.;
- advérbios ou expressões modalizadoras que marcam a maneira como o assunto é exposto pelo locutor. Ex.: filosoficamente; geograficamente; historicamente; sociologicamente; resumidamente; etc.

4.3 ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA CRÔNICA

Após essa revisão dos mecanismos enunciativos, apresentamos uma análise dessas marcas linguísticas na crônica 'A informação veste hoje o homem de amanhã', de Carlos Eduardo Novaes.

A INFORMAÇÃO VESTE HOJE O HOMEM DE AMANHÃ

Carlos Eduardo Novaes

- l. 1 Pelé tinha razão ao pedir pelos microfones – no dia em que marcou seu milésimo gol – que se cuidasse
 l. 2 mais das criancinhas. Realmente é necessário mais cuidado com elas. Eu conheço muita criancinha que
 l. 3 já anda lendo a Playboy.
 l. 4 Não, meus caros, as criancinhas não são mais aquelas. Estão perdendo rapidamente a infância. E a
 l. 5 prosseguir nesse ritmo, daqui a pouco com cinco anos já serão adolescentes. Há pouco tempo,
 l. 6 remexendo o passado, dei de cara com um pião, velho companheiro de brincadeiras de rua. Sem saber
 l. 7 o que fazer com ele, resolvi dar de presente para o filho do porteiro. O garoto pegou-o, examinando-o
 l. 8 sem muita animação e me perguntou insensível:
 l. 9 - O que é que é isso?
 l. 10 Seu pai que se aproximava respondeu: um pião. E esquecendo-se por um momento de suas funções na
 l. 11 portaria apanhou o brinquedo, agachou-se e numa animação quase infantil ficou tentando soltá-lo. O
 l. 12 filho, em pé, olhou-o fixo, virou-se para mim e assumindo um ar crítico comentou:
 l. 13 - Olha aí – disse apontando para o pai abaixado- parece um débil mental.
 l. 14 Segundo educadores, as mudanças decorrem do fato de as crianças da década crescerem muito bem
 l. 15 informadinhas. Um jornal publicou uma matéria baseada em pesquisa realizada entre crianças de 3 a 15
 l. 16 anos (se é que hoje ainda se pode chamar um cidadão de 15 anos de criança) cujo título era: “ Como se
 l. 17 está fazendo o homem de amanhã”. Eu particularmente creio que o homem do amanhã continua sendo
 l. 18 feito com os mesmos ingredientes com que se fazia o homem de ontem, ou seja: um homem e uma
 l. 19 mulher, que devem ser temperados com uma pitadinha de amor antes de levados ao forno. Mas não é
 l. 20 isso que interessa. Num determinado trecho, a reportagem dizia: “O menino André Luiz, de quatro anos,
 l. 21 viu pela TV a chegada do homem a lua. Achou o fato natural, pois estava informado sobre os
 l. 22 preparativos e podia descrever perfeitamente módulo lunar. Sabia de cor o nome dos astronautas e
 l. 23 discutia sobre as possibilidades de o homem chegar a marte”. Os senhores estão sentindo o drama?
 l. 24 André Luiz sabia mais sobre o espaço do que qualquer datilógrafo da NASA.
 l. 25 A pesquisa revela também que as novas crianças preferem novelas e outros tipos de programa aos
 l. 26 feitos especialmente para classe. Outro dia fui à casa do vizinho pedir gelo, e ao chegar assisti à maior
 l. 27 discussão entre ele e o filho de cinco anos diante da televisão. Meu vizinho querendo ver desenhos
 l. 28 animados e seu filho interessado no *National Geographic*.
 l. 29 Antigamente os campos estavam bem definidos: as crianças de um lado e os adultos do outro. Agora
 l. 30 não há mais fronteiras. As crianças invadiram e tomam de assalto o mundo dos adultos. Eu me lembro
 l. 31 do dia em que, com quatro ou cinco anos, meu pai me levou ao Jôquei Clube. Paramos ali junto ao
 l. 32 padoque e pela primeira vez vi um cavalo de perto. Excitado com a novidade, depois de um esforço – se
 l. 33 vocês me permitem: cavalgar - o máximo que consegui perguntar ao meu pai era o que o cavalo comia.
 l. 34 Pois bem, ontem voltei com meu sobrinho de seis anos ao hipódromo. Recostamos no padoque perto de
 l. 35 um cavalo castanho e eu me recordei da cena com o meu pai. Imaginando que o garoto poderia me
 l. 36 fazer a mesma pergunta, antecipei-me com um certo orgulho e fui logo lhe informando que “ o cavalo
 l. 37 come aveia, alfafa e cenoura”. Quando acabei de falar, o menino me lançou um olhar enfatiado e disse:
 l. 38 - O que o cavalo come eu já sei, tio. Agora estou interessado em saber é quanto ela vai pagar na ponta.

A crônica 'A informação veste hoje o homem de amanhã' foi escrita por Carlos Eduardo Novaes e publicada no livro 'A cadeira do dentista e outras crônicas', no ano de 1994. Na posição de emissor, temos um cronista que já trabalhou em jornais, mas que também escreve livros, produzindo textos com variadas temáticas. O possível público leitor pode ser formado por jovens e adolescentes que se interessam pelos livros ou que precisam lê-los para a realização de alguma atividade escolar.

Esta é uma crônica argumentativa na qual há a defesa da tese de que as crianças de hoje não são iguais às do passado. Para isso, o cronista lança mão de argumentos que sustentam essa ideia e já começa apresentando a voz de Pelé, ao marcar o seu milésimo gol, pedindo que cuidemos mais das crianças. A partir dessa frase, é que se apresenta a ideia defendida e, a partir de exemplos vividos, evidenciados através de relatos, o cronista vai mostrando que a criança de hoje se assemelha aos adultos nos seus gostos, comportamentos e interesses.

Temos, nessa crônica, como predominante, um segmento de discurso interativo que já começa no primeiro parágrafo. Nele, percebemos encaixados alguns segmentos de relato interativo, através do discurso direto e de pequenos relatos em 1ª pessoa. Tais relatos são anunciados pelas fórmulas: 1. Há pouco tempo (l. 5); 2-Eu me lembro do dia em que com quatro ou cinco anos...(l. 30 e 31). Está subordinado ao discurso englobante, fornecendo a este uma argumentação ilustrativa. Por conta desse aspecto, decidimos denominar a instância enunciativa desses segmentos de expositor/relator, já os personagens, foram denominados como vozes do mundo empírico ordinário. Dito isso, apresentaremos o plano geral da crônica e as sequências observadas:

Plano Geral da Crônica

- O cronista expõe que devemos cuidar das crianças, pois elas não são mais as mesmas, não se comportam como crianças. (1º parágrafo)
- Há uma exemplificação da ideia a partir da apresentação de um relato: o expositor/relator deu um pião ao filho do porteiro, que acabou não reconhecendo o objeto como lúdico. (2º e 3º parágrafos)
- Há a apresentação da ideia de que o que torna as crianças menos infantis é o

excesso de informação. (4º parágrafo)

- A partir da apresentação de alguns relatos, o expositor/relator mostra que, cada vez mais, as crianças têm interesses semelhantes aos dos adultos, e não pelo que é próprio para elas. (4º e 5º parágrafos)

Sequência Argumentativa

- **Premissas** – Constata-se que é preciso cuidar das crianças, elas não são mais as mesmas. No 2º parágrafo, temos a tese: As crianças não são mais as mesmas, como no passado.
- **Argumentos** - Argumenta que as crianças de hoje são mais informadas, o que faz com que elas prefiram coisas do universo adulto.
Outros argumentos são apresentados a partir de relatos em 1ª pessoa e serão descritos nas sequências narrativas seguintes:
 - **Sequência 1**
 - Situação Inicial – Encontra um pião
 - Complicação: dá ao filho do porteiro
 - Ações: O garoto não sabe o que é aquele objeto
 - Resolução – o pai do menino mostra como se brinca
 - Situação final – O garoto critica a atitude do pai
 - **Sequência 2**
 - Situação Inicial – Lembra-se de quando foi ao hipódromo com seu pai
 - Complicação: vai com o sobrinho ao hipódromo
 - Ações: Na tentativa de impressionar o sobrinho, explica o que o cavalo come.
 - Resolução – o sobrinho demonstra que já sabe bem mais do que o que parece.
- **Conclusão** - O expositor conclui que “as crianças invadiram e tomam de assalto o mundo dos adultos” (l. 30).

Quadro 8: Análise da Infra-estrutura geral da crônica 'A informação veste hoje o homem de amanhã'.

Com base nesse quadro, a análise das vozes será feita considerando-se como instância enunciativa, nos segmentos de discurso interativo, um expositor que defende a ideia de que as crianças de hoje não agem como as crianças de

antigamente: “Realmente é necessário mais cuidado com elas. Eu conheço muita criancinha que já anda lendo a Playboy” (l. 2 e 3). Já nos segmentos de relato interativo, consideraremos um expositor/relator em 1ª pessoa, que conta situações em que crianças agiram de maneira inesperada, deixando-o assustado com tal comportamento: 1. “Há pouco tempo, remexendo o passado, dei de cara com um pião, velho companheiro de brincadeiras de rua” (l. 5 e 6). – 2. “Eu me lembro do dia em que, com quatro ou cinco anos, meu pai me levou ao Jóquei Clube. Paramos ali junto ao padoque e pela primeira vez vi um cavalo de perto.” (l. 30 a 32).

As outras vozes percebidas no texto serão explicitadas no quadro a seguir:

Vozes do mundo empírico ordinário

Pelé – aparece a partir do discurso indireto, numa citação feita pelo expositor, fundamentando a ideia do texto:

“Pelé tinha razão ao pedir pelos microfones – no dia em que marcou seu milésimo gol – que se cuidasse mais das criancinhas” (l. 1 e 2).

Voz do filho do porteiro – É feita a partir do discurso direto, mostrando a ideia do menino sobre o pião e sobre a atitude do pai:

“- O que é que é isso?” (l. 9).

“- Olha aí – (...) - parece um débil mental.” (l. 13).

Voz do Porteiro – Aparece no discurso direto, precedido pelo verbo ‘respondeu’:

- “um pião” (l. 10).

Expositor/Relator – apresentada a partir de discurso indireto, mostra a visão do narrador-personagem quando era criança:

“Eu me lembro do dia em que, com quatro ou cinco anos, meu pai me levou ao Jóquei Clube. Paramos ali junto ao padoque e pela primeira vez vi um cavalo de perto. Excitado com a novidade, depois de um esforço – se vocês me permitem: cavalgar - o máximo que consegui perguntar ao meu pai era o que o cavalo comia.” (l. 30 a 33)

Sobrinho do Expositor/Relator – É apresentada a partir do discurso direto, sendo precedida pelo verbo ‘disse’:

“- o que o cavalo come eu já sei, tio. Agora estou interessado em saber é quanto ela vai pagar na ponta.” (l. 38)

Instâncias Sociais

Educadores – o expositor respalda as suas ideias com base na afirmação dos educadores sobre a infância:

“Segundo educadores, as mudanças decorrem do fato de as crianças da década crescerem muito bem informadinhas”. (l. 14 e 15).

Pesquisas publicadas em jornais – também são usadas para respaldar a ideia apresentada:

“- Um jornal publicou uma matéria baseada em pesquisa realizada entre crianças de 3 a 15 anos (se é que hoje ainda se pode chamar um cidadão de 15 anos de criança) cujo título era: “Como se está fazendo o homem de amanhã”. (l. 15 a 17).

“- A pesquisa revela também que as novas crianças preferem novelas e outros tipos de programa aos feitos especialmente para a classe.” (l. 25 e 26).

Reportagem – apresenta a história de um garoto que conhecia muito sobre o espaço, reforçando a ideia de que as crianças de hoje estão mais informadas.

“- Num determinado trecho, a reportagem dizia: “O menino André Luiz, de quatro anos, viu pela TV a chegada do homem à lua. Achou o fato natural, pois estava informado sobre os preparativos e podia descrever perfeitamente módulo lunar. Sabia de cor o nome dos astronautas e discutia sobre as possibilidades de o homem chegar a Marte”. Os senhores estão sentindo o drama? André Luiz sabia mais sobre o espaço do que qualquer datilógrafo da NASA.” (l. 20 a 24).

Voz do expositor

“- Não, meus caros, as criancinhas não são mais aquelas” (l. 4).

“- Os senhores estão sentindo o drama?” (l. 23).

“- Excitado com a novidade, depois de um esforço – se vocês me permitem: cavalgar” (l. 32 e 33).

Quadro 9: Análise das vozes na crônica ‘A informação veste hoje o homem de amanhã’

Observando o quadro de vozes dessa crônica, podemos levantar alguns aspectos interessantes. Inicialmente, temos um expositor-relator que defende a ideia de que as crianças de hoje não são iguais às do passado. Para isso, ao longo do texto, ele traz informações que sustentam a sua ideia, mas há, também, a escolha de alguns termos que evidenciam o seu lado crítico quanto a esse aspecto. Inicialmente, o enunciador, para tratar das crianças, usa o termo no diminutivo (criancinhas – l. 2/ l. 4). Mais adiante, as crianças são classificadas como “informadinhas” (l. 15). Esse uso do diminutivo pode evidenciar um tom crítico ao

fato apresentado, deixando vaga a ideia de que as crianças são informadas, contudo, essa informação não é o suficiente para fazer delas, aos olhos do expositor-relator, melhores ou superiores aos adultos. Portanto, a escolha do uso de um diminutivo, já explicita seu posicionamento quanto ao tema.

Observando a voz do filho do porteiro, perceberemos que, em determinado momento, ele afirma que o próprio pai parece um débil mental. Portanto, reforça essa imagem da criança informada, que tem um comportamento mais próprio do universo adulto, com valores e preocupações diferentes daqueles que se esperam das crianças em geral. Ao refletir sobre essa voz, pode-se levar os alunos a observarem o modelo de hierarquia familiar e concluírem se a fala do filho estaria adequada ou não.

Podemos ressaltar, ainda, uma contraposição entre a voz do expositor/relator e a voz social do jornal. Para o jornal, o indivíduo com a faixa etária compreendida entre 3 e 15 anos é denominado de criança. Já o expositor/relator vai se posicionar de maneira irônica, mostrando que não acredita que se possa chamar um cidadão de 15 anos de criança. Ao tratar sobre o menino André Luís, o relator/expositor faz uma comparação afirmando que o garoto sabe mais do que qualquer datilógrafo da NASA. Na escolha da palavra ‘datilógrafo’, já temos implícita a ideia da oposição entre o novo e o velho, reforçando a imagem de que a criança (nova) seria mais informada que o datilógrafo (velho).

Ainda tratando sobre a pesquisa e sobre essa oposição, o expositor-relator utiliza o próprio termo “nova criança”, que pode ser associado à tese defendida por ele, de que as crianças não são mais as mesmas, e que o novo consegue ser mais informado do que o velho. Podemos considerar a escolha desse adjetivo como uma avaliação subjetiva do expositor-relator, o que já configura uma modalização apreciativa.

Quanto às realizações modais no texto, portanto, teremos o seguinte quadro: No primeiro parágrafo da crônica, quando se percebe o segmento de discurso interativo, o expositor faz uso de modalizações lógicas que evidenciam a sua certeza em relação à necessidade de se cuidar das crianças. Essa modalização é marcada, inicialmente, por um segmento de frase: “Pelé tinha razão ao pedir pelos microfones – no dia em que marcou seu milésimo gol – que se cuidasse mais das criancinhas” (l. 1 e 2). O expositor traz a voz do Pelé para ajudar a defender a sua tese. Em seguida, reforça-a com outro modalizador lógico marcado por um advérbio:

“**Realmente** é necessário mais cuidado com elas” (l. 2). Nesse mesmo fragmento, encontramos um modalizador deôntico (é necessário), que propõe uma avaliação da situação à luz dos valores sociais. Ainda no mundo do expor, são utilizadas modalizações apreciativas que apresentam a evidência subjetiva do expositor de que a infância está passando rápido. Essas evidências são marcadas por advérbios: “Não, meus caros, as criancinhas não são mais aquelas. Estão perdendo **rapidamente** a infância. E a prosseguir nesse ritmo, **daqui a pouco**, com cinco anos já serão adolescentes” (l. 4 e 5).

Na primeira sequência narrativa, em que temos um segmento de relato interativo, vamos perceber modalizações apreciativas e pragmáticas. As apreciativas evidenciam o modo como o narrador/expositor avalia a atitude do menino ao ver o pião e a atitude do pai, que sai de sua função no trabalho para brincar um pouco com o brinquedo. Isso põe em cena a ideia de que os adultos têm mais interesse nas coisas infantis que as próprias crianças: “... resolvi dar de presente para o filho do porteiro. O garoto pegou-o, examinando-o **sem muita animação** e me perguntou **insensível**: - O que é que é isso? - Seu pai que se aproximava respondeu: um pião. E esquecendo-se por um momento de suas funções na portaria apanhou o brinquedo, agachou-se e numa animação **quase infantil** ficou tentando solta-lo” (l. 7 a 11).

A modalização pragmática aparece quando o narrador-personagem avalia a capacidade de sentimento do menino ao observar a atitude do pai. Ela vai ser percebida a partir de um segmento de frase: “O filho, em pé, olhou-o fixo, virou-se para mim e **assumindo um ar crítico** comentou”(l. 11 e 12). Nesse comentário do filho, perceberemos uma avaliação que evidencia o pensamento subjetivo do menino sobre seu pai: “- Olha ai – disse apontando para o pai abaixado- **parece um débil mental**” (l. 13).

No parágrafo seguinte, com segmentos do mundo do expor, para defender a ideia de que as crianças estão se comportando como adultos, o expositor fundamenta seus argumentos com vozes de outras instâncias, como educadores e pesquisas científicas. Ao trazer essas vozes, suas avaliações aparecerão através de modalizações lógicas: 1. “**Segundo educadores**, as mudanças decorrem do fato de as crianças da década crescerem muito bem informadinhas” (l. 14 e 15). 2. “Um jornal publicou uma matéria **baseada** em pesquisa realizada entre crianças de 3 a 15 anos (**se é que** hoje ainda se pode chamar um cidadão de 15 anos de criança)

cujo título era: ‘Como se está fazendo o homem de amanhã’”(l. 15 a 17). O uso dessas modalizações é feito para respaldar as ideias apresentadas até então.

Ao tecer um comentário sobre as evidências fundamentadas, o expositor apresenta sua visão subjetiva e particular de como se faz o homem do amanhã. Para isso, brinca com a ideia do “fazer o homem do amanhã”, mostrando possíveis significados para esse conceito. Utiliza uma modalização apreciativa marcada por um advérbio: “Eu **particularmente** creio que o homem do amanhã continua sendo feito com os mesmos ingredientes com que se fazia o homem de ontem” (l. 17 e 18). Em seguida, a partir de um auxiliar de modalização, é apresentada a noção da necessidade de que algo aconteça para que o homem do amanhã seja feito, sendo, então, uma modalização pragmática: - “ou seja: um homem e uma mulher, que **devem** ser temperados com uma pitadinha de amor antes de levados ao forno” (l. 18 e 19).

Nos últimos segmentos de narração e discurso interativo, teremos a presença de modalizações apreciativas e pragmáticas. Ao narrar o fato de que uma criança sabia descrever o módulo lunar, o narrador utiliza-se de uma modalização pragmática que demonstra a capacidade da criança, evidenciada por um auxiliar de modalização: “Achou o fato natural, pois estava informado sobre os preparativos e **podia** descrever **perfeitamente** o módulo lunar” (l. 21 e 22). A palavra **perfeitamente** indica a avaliação subjetiva do narrador sobre a capacidade da criança, configurando uma modalização apreciativa.

No segmento de relato narrativo, teremos, também, modalizações apreciativas e pragmáticas. O narrador-personagem conta que foi à casa do vizinho e faz uma avaliação subjetiva sobre uma discussão presenciada por ele entre o vizinho e seu filho: “Outro dia fui à casa do vizinho pedir gelo, e ao chegar assisti à **maior** discussão entre ele e o filho de cinco anos diante da televisão” (l. 26 e 27). Em seguida, o narrador apresenta a vontade de ação do vizinho, a partir de um auxiliar de modalização, o que resulta numa modalização pragmática: “Meu vizinho **querendo ver** desenhos animados e seu filho interessado no National Geographic” (l. 27 e 28).

Por fim, no relato interativo em que se lembra de sua ida ao Jóquei Clube na infância, o narrador apresenta uma modalização apreciativa, ao avaliar a experiência de ir a este lugar ver de perto os cavalos. Utiliza, para isso, um adjetivo: “Excitado com a novidade, depois de um esforço – se vocês me permitem: **cavalar**” (l. 32 e

33). Posteriormente, na tentativa de impressionar seu sobrinho, o narrador-personagem evidencia, hipoteticamente, o desejo do garoto, realizando uma modalização pragmática marcada por um auxiliar de modalização: “Imaginando que o garoto **poderia** me fazer a mesma pergunta, antecipei-me com um certo orgulho e fui logo lhe informando que ‘o cavalo come aveia, alfafa e cenoura’” (l. 35 a 37). Para finalizar, há uma modalização apreciativa que evidencia a impressão do narrador-personagem sobre a atitude de seu sobrinho após a sua fala: “Quando acabei de falar, o menino me lançou um olhar **enfastiado** e disse: - o que o cavalo come eu já sei, tio. Agora estou interessado em saber é quanto ela vai pagar na ponta” (l. 37 e 38).

Com base no quadro de modalizações apresentado (tinha razão, realmente, segundo, com base em), podemos perceber que há um bom número de modalizações lógicas nos segmentos vinculados ao mundo do expor. Isso demonstra ao interlocutor que o expositor é detentor desse saber, tem confiança naquilo que diz, podendo comprovar os fatos que afirma. Já nos segmentos de sequências narrativas, observaremos, com maior frequência, as modalizações apreciativas, que apontam a visão de mundo subjetiva do expositor/relator e, nas modalizações pragmáticas, as capacidades de ação das vozes empíricas.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa pesquisa, buscamos realizar uma análise de natureza qualitativa, tendo, por metodologia, o estudo de caso proposto por Telles (2002):

(...) os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas também podem ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional (TELLES, 2002, p. 108).

Essa metodologia promove o enfoque em um caso específico, pertencente a uma realidade contextualizada, e as ações analisadas estão delimitadas em contornos pré-selecionados. Além disso, esse estudo proporciona uma ação do professor, promovendo, também, uma reflexão das práticas utilizadas. Esse tipo de pesquisa nos permitiu, ao longo das atividades, ir revendo e modificando as atividades, de acordo com as dificuldades encontradas.

A proposta é de um trabalho que possibilite amenizar as dificuldades de leitura percebidas na sala de aula, utilizando o gênero Crônica. A área em que se concentra a pesquisa é a da Linguística Textual, e o universo da pesquisa foi uma escola pública Estadual, tendo, como público-alvo, alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A metodologia de trabalho levou em conta o estudo de texto proposto pelo ISD, observando todos os aspectos das condições de produção do gênero, veículo de circulação, propósitos e o contexto em que está inserido. A partir dessa representação inicial, tomamos como recorte, para análise, o estudo dos mecanismos enunciativos nas crônicas: vozes e modalizações.

Para que houvesse um maior embasamento dessa pesquisa, foi feito, inicialmente, um estudo do quadro metodológico que embasou esse trabalho, o ISD. Em seguida, duas crônicas foram analisadas, na tentativa de apresentar a teoria atrelada à prática, foram elas: 'Quem não é?', de Luís Fernando Veríssimo e 'A informação veste hoje o homem de amanhã', de Carlos Eduardo Novaes. Num momento seguinte, foram selecionadas crônicas para a composição de um caderno pedagógico, a ser aplicado com a turma do 8º ano. Essas crônicas foram analisadas, observando-se alguns aspectos do folhado textual que levam à compreensão dos mecanismos enunciativos, pois entendemos que é nesta camada que há a orientação, de maneira mais direta, da interpretação do texto, apresentando as vozes explícitas ou implícitas e as avaliações das instâncias enunciativas sobre os

assuntos abordados. As crônicas selecionadas foram: ‘Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!’, de Luís Fernando Veríssimo; ‘Quem tem medo de mortadela?’, de Mário Prata; e ‘O desafio’, de Luís Fernando Veríssimo.

A nossa hipótese é de que a crônica é um gênero que dialoga com a realidade vivida. Seu espaço de veiculação é o jornal, como instrumento de entretenimento, mas não deixa de tratar de assuntos que permeiam a nossa realidade. Portanto, é um gênero que traz interação com outros textos e que mostra as implicações do autor com as ideias apresentadas, exprimindo concordância, contradição ou outra característica, a partir das marcas linguísticas apresentadas no texto. Assim sendo, estudar essas marcas facilitará o processo de compreensão textual, favorecendo uma leitura mais crítica do texto. Então, num momento inicial, foram feitas as análises das crônicas e, com base nessas análises, foi elaborada uma sequência de atividades que viabilizasse um maior conhecimento dos mecanismos enunciativos na busca da compreensão textual.

5.1 A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E DAS QUESTÕES DO CADERNO PEDAGÓGICO

Para atingir os objetivos delimitados, buscamos nos orientar a partir de uma sequência didática elaborada para o ensino das vozes e modalizações no gênero crônica. Essa sequência de atividades foi pensada, tendo em vista as dificuldades do professor-pesquisador com a realização de atividades de leitura e compreensão com suas turmas de 8º ano, que, em geral, têm dificuldade de compreender mais a fundo as temáticas desenvolvidas nos mais diversos gêneros. Assim, buscou-se elaborar uma sequência de atividades que favorecessem esse aprendizado.

Em primeiro lugar, foi estabelecido o objetivo global da sequência: Desenvolver a capacidade de compreender as vozes e as avaliações feitas pelo enunciador na leitura de um texto. Em seguida, pensou-se em um gênero que pudesse ser explorado a fim de alcançar o objetivo. Nessa escolha, foram considerados os seguintes pontos:

- o gênero deveria apresentar diferentes vozes, contendo a instância superior narrativa ou expositiva e as vozes dos personagens.

- o gênero deveria trazer marcas avaliativas, apresentando a posição do enunciador.

- o gênero não deveria ser totalmente novo para os alunos, mas já conhecido, levando em conta o tempo do pesquisador.

Além de considerar esses fatores, buscou-se observar, na análise do gênero a ser escolhido, conforme Bronckart *apud* Machado (2009, p. 99), três níveis distintos: o sistema educacional, englobando o que a sociedade espera que seja ensinado a esses alunos e que está fixado em instruções oficiais; o sistema de ensino, considerando os programas, conteúdos e características relativas ao ensino e, por fim, o sistema didático, a partir do qual se leva em conta o professor, os alunos e os objetos de conhecimento, ou conteúdos. Assim, o gênero escolhido foi a 'Crônica', já que é própria do conteúdo programático dessa série de ensino e possibilita a análise que ora se pretende realizar, pois contempla todos os anseios pontuados.

Após a escolha do gênero e as leituras de aprofundamento da teoria, foram elaboradas atividades da sequência de atividades. Na primeira parte da sequência, para a modelização do gênero, pensou-se em atividades de pesquisa com os alunos, para que eles mesmos pudessem despertar para o interesse de conhecer mais sobre o gênero Crônica. Posteriormente, foi apresentada uma crônica metalinguística, 'Sobre a crônica', de Ivan Ângelo, para que os alunos pudessem ter uma noção maior das principais características desse gênero. Ainda no estudo do plano global da crônica, outras atividades foram pensadas: Foi feito um levantamento de crônicas bem variadas que serviram para a caracterização das dimensões constitutivas do gênero, sem que houvesse nenhuma análise mais aprofundada sobre elas. Essas crônicas foram: 'O mato', de Rubem Braga; 'Chacrinha', de Clarice Lispector; 'Ai de ti, Copacabana!', de Rubem Braga; 'Crônica engraçada', de Luís Fernando Veríssimo; A casa das ilusões perdidas, de Moacyr Scliar e Prioridades; de Lya Luft

Observou-se, então, sobre as crônicas, suas condições de produção, o perfil de seu público leitor, sua função social, as temáticas utilizadas e alguns tipos de crônicas existentes, levando-se em conta a pesquisa de Ferreira (2008). Nesse momento, também foram pensadas atividades simples, que pudessem passar a noção de sequências textuais de Bronckart (1999).

Para concluir o estudo das características do gênero, numa atividade posterior, buscou-se fazer uma comparação entre o texto jornalístico e a crônica, apontando as evidências estudadas até então, de que a crônica é um texto que tem um tom mais intimista, através do qual o cronista pode se posicionar e a linguagem acaba sendo mais envolvente, já que os sentimentos e emoções são mais facilmente perceptíveis que nas notícias jornalísticas. A partir desse aspecto, outras questões foram analisadas, os alunos puderam compreender que uma crônica pode ter como instância superior um narrador ou um expositor, a depender do tipo de crônica. Também puderam compreender que nas narrativas em 1ª pessoa ou nos textos expositivos em que se utiliza a 1ª pessoa, o posicionamento e as avaliações ficam mais facilmente perceptíveis.

Para a etapa seguinte, pensou-se na realização de atividades de leitura que pudessem ajudar na compreensão das vozes e modalizações, a partir da expressão da subjetividade perceptível nos textos. Foram escolhidas as três crônicas analisadas para serem trabalhadas em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Na escolha dessas crônicas, buscou-se observar uma unidade temática que, nesse caso, foi 'o Brasil e suas características'. Então, num momento inicial, os alunos foram levados a debater sobre esse tema, a fim de sentirem-se motivados a ler os textos. A primeira crônica trabalhada foi 'O desafio', de Luís Fernando Veríssimo. A partir dessa crônica, organizou-se um exercício de compreensão textual que fizesse com que os alunos compreendessem, inicialmente, a situação da ação de linguagem e o momento de produção, entendendo que as atividades anteriores já ajudaram a deixar os alunos mais atentos a essa questão. Para isso, algumas questões foram pensadas e estarão presentes nas três crônicas analisadas:

- Identifique alguns elementos importantes dessa crônica: Título, autor, quando foi escrita, onde foi publicada...
- Qual o possível público dessa crônica?

Além disso, foram pensadas questões com itens pontuais de interpretação, até chegar a perguntas que levassem os alunos a refletir sobre as vozes e as modalizações, mesmo sem um debate mais aprofundado sobre esses mecanismos. Então, foi proposta uma questão em que os alunos pudessem construir um quadro identificando as vozes presentes nos textos, levando-os à reflexão de que as vozes podem ser próprias de personagens ou de outras instâncias sociais (BRONCKART,

1999). Para concluir essa atividade, foram elaboradas questões que levassem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido possíveis em verbos como ‘poder’ e ‘ter de’, além de perceberem o efeito de sentido no uso de uma expressão do tipo ‘como se sabe’.

Em outro momento, para aprofundar a questão das vozes, pensou-se na apresentação de um quadro expositivo sobre os tipos de discurso: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. Para isso, foram trazidas enunciados de artistas sobre o Brasil, com as quais os alunos construiriam novos discursos. A crônica lida nesse momento foi “Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!”, também do cronista Luís Fernando Veríssimo. Além das questões que levaram os alunos a compreender a situação da ação de linguagem e das questões de compreensão, foram elaboradas questões que ajudassem os alunos a perceber o tipo de discurso, as introduções feitas antes das falas dos personagens e uma atividade que ajudasse na compreensão de que, mesmo num discurso direto, temos as ideias do enunciador interferindo nesse discurso de alguma maneira.

Para o último momento dessa sequência de atividades, pensou-se na elaboração de um quadro expositivo sobre as modalizações. Para isso, o assunto foi abordado a partir de manchetes de jornais, levando o aluno a perceber quais marcas, naquelas manchetes, poderiam expressar a avaliação do enunciador sobre o fato. A partir dessa atividade, as modalizações foram apresentadas e, em seguida, foi proposta a leitura da crônica ‘Quem tem medo de mortadela?’. A partir da atividade de compreensão, foram apresentadas questões que levassem o aluno a compreender os efeitos de sentido que algumas modalizações realizam nessa crônica. As marcas apresentadas foram: modalizações marcadas por advérbios, como ‘talvez’, ‘infelizmente’.

Desse modo, chegou-se ao planejamento de uma sequência de atividades composta por sete momentos distintos, conforme perceberemos no quadro a seguir:

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Módulo 1	2 aulas	- Pesquisa sobre crônicas e apresentação dos resultados da pesquisa.
-----------------	---------	--

Módulo 2	2 aula	- Leitura da crônica metalinguística 'Sobre a Crônica' e exercício de compreensão textual.
Módulo 3	2 aulas	- Leitura de várias crônicas para a caracterização das dimensões constitutivas do gênero, compreensão dos tipos de crônicas e das sequências textuais.
Módulo 4	2 aulas	- Estudo do plano global da crônica a partir da leitura de uma notícia jornalística e de uma crônica. - Organização de quadro comparativo entre os gêneros.
Módulo 5	2 aulas	- Atividades que favoreçam o reconhecimento de vozes e modalizações na crônica.
Módulo 6	2 aulas	- Explicação dos tipos de discurso - Exercícios de compreensão textual.
Módulo 7	2 aulas	- Explicação das modalizações - Exercício de compreensão textual

Quadro 10: Sequência de Atividades norteadora do caderno pedagógico

6. ANÁLISE DAS CRÔNICAS TRABALHADAS EM CLASSE

Nesse capítulo, apresentamos uma análise das três crônicas utilizadas no caderno de atividades proposto nessa pesquisa. Essas análises foram feitas com base no modelo de análise de texto de Bronckart (1999), havendo um foco para a questão dos mecanismos enunciativos. A partir do quadro teórico levantado, percebeu-se a conexão que os mecanismos enunciativos têm com os mundos discursivos presentes no texto, por conta disso, apresentamos, também, a análise da infraestrutura geral do texto, já que favorecerão na apreensão das escolhas enunciativas feitas. As crônicas analisadas foram: “*Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!*”, de Luís Fernando Veríssimo; “*Quem tem medo de mortadela?*”, de Mário Prata e “*O desafio*”, de Luís Fernando Veríssimo

6.1 – CRÔNICA 1: Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!

Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!! Por Luis Fernando Veríssimo	
l. 1	Pegaram o cara em flagrante roubando galinhas de um galinheiro e o levaram para a delegacia.
l. 2	- Que vida mansa, hein, vagabundo? Roubando galinha para ter o que comer sem precisar trabalhar.
l. 3	Vai para a cadeia!
l. 4	- Não era para mim não. Era para vender.
l. 5	- Pior, venda de artigo roubado. Concorrência desleal com o comércio estabelecido. Sem-vergonha!
l. 6	- Mas eu vendia mais caro.
l. 7	- Mais caro?
l. 8	- Espalhei o boato que as galinhas do galinheiro eram bichadas e as minhas galinhas não. E que as do
l. 9	galinheiro botavam ovos brancos enquanto as minhas botavam ovos marrons.
l. 10	- Mas eram as mesmas galinhas, safado.
l. 11	- Os ovos das minhas eu pintava.
l. 12	- Que grande pilantra... (mas já havia um certo respeito no tom do delegado...) - Ainda bem que tu vai
l. 13	preso. Se o dono do galinheiro te pega...
l. 14	- Já me pegou. Fiz um acerto com ele. Me comprometi a não espalhar mais boato sobre as galinhas
l. 15	dele, e ele se comprometeu a aumentar os preços dos produtos dele para ficarem iguais aos meus.
l. 16	Convidamos outros donos de galinheiros a entrar no nosso esquema. Formamos um oligopólio. Ou, no
l. 17	caso, um ovigopólio..
l. 18	- E o que você faz com o lucro do seu negócio?
l. 19	- Especulo com dólar. Invisto alguma coisa no tráfico de drogas. Comprei alguns deputados. Dois ou
l. 20	três ministros. Consegui exclusividade no suprimento de galinhas e ovos para programas de
l. 21	alimentação do governo e superfaturar os preços.
l. 22	O delegado mandou pedir um cafezinho para o preso e perguntou se a cadeira estava confortável, se
l. 23	ele não queria uma almofada. Depois perguntou:
l. 24	- Doutor, não me leve a mal, mas com tudo isso, o senhor não está milionário?
l. 25	- Trilionário. Sem contar o que eu sonego de Imposto de Renda e o que tenho depositado ilegalmente
l. 26	no exterior.
l. 27	- E, com tudo isso, o senhor continua roubando galinhas?
l. 28	- Às vezes. Sabe como é.
l. 29	- Não sei não, excelência. Me explique.
l. 30	- É que, em todas essas minhas atividades, eu sinto falta de uma coisa. O risco, entende? Daquela

- l. 31 sensação de perigo, de estar fazendo uma coisa proibida, da iminência do castigo. Só roubando
 l. 32 galinhas eu me sinto realmente um ladrão, e isso é excitante. Como agora fui preso, finalmente vou
 l. 33 para a cadeia. É uma experiência nova.
 l. 34 - O que é isso, excelência? O senhor não vai ser preso não.
 l. 35 - Mas fui pego em flagrante pulando a cerca do galinheiro!
 l. 36 - Sim. Mas primário, e com esses antecedentes...

VERÍSSIMO, Luís. Fernando. *Experiência nova*. Zero Hora, 4 abr. 1993.

A crônica selecionada foi escrita por Luís Fernando Veríssimo e foi lançada em vários *sites* na *internet* no ano de 2005. Temos, então, como emissor o cronista, já apresentado, e, como receptor, um possível público que acompanha seu trabalho. Contudo, por ter, esta crônica, sido lançado na internet, pode ter atraído um público bem diversificado, composto por adolescentes, jovens e adultos de diversos estratos sociais. Trata de um assunto muito polêmico e, ao mesmo tempo, interessante: A impunidade no Brasil. Além desse tema, podemos associar outros assuntos a esse texto, como a corrupção, escândalos, crimes de colarinho branco, favorecimento, entre outros. No início do texto, tem-se a impressão de que o ladrão de galinhas, pego em flagrante, irá ser punido com a prisão, já que, no Brasil, esses ladrões são os que, de fato, vão para a cadeia. Todavia, no desenrolar da história, o delegado vai interrogando o ladrão e percebendo que ele já construiu um império com seus roubos, que já tem articulações com políticos e grandes empresários, levando o delegado a apresentar uma postura de respeito e encontrar brechas para livrá-lo das punições cabíveis.

Esse texto traz uma estratégia intertextual significativa, já que, observando o contexto sócio-histórico daquele momento, percebemos a crescente onda de notícias que traziam essa temática. Sabemos que o país é o Brasil, pois já está explicitado no próprio título da crônica. Além disso, estouravam escândalos de compras de políticos e casos de oligopólio no país, o que torna a crônica mais próxima da realidade, fazendo esse diálogo do real com o ficcional. Até com textos mais atuais, podemos realizar um diálogo com essa crônica, já que a temática é recorrente. Essa pode ser, inclusive, a direção tomada na discussão do texto em sala de aula: buscar mostrar como a temática é atual.

Temos, nessa crônica, um segmento narrativo dominante, pelo fato de esta ser uma crônica narrativa. As ações dependem de um mundo discursivo específico, ficcional, mesmo que representem acontecimentos prováveis de acontecer na realidade, que é designado no começo da narrativa. Os parâmetros da interação

verbal posta em cena vão evidenciar esse mundo discursivo: temos, logo no início do texto, uma introdução da história que será contada através do diálogo entre um delegado e um ladrão de galinhas. Há, explicitamente, uma origem espaço-temporal que demarca o mundo discursivo criado para situar a história – a delegacia. Há, claramente, coordenadas gerais disjuntas do mundo ordinário do agente-produtor e, também, dos leitores, o que é perceptível através de verbos no passado (pegaram, levaram).

Contudo, com a presença do discurso direto, temos aí, como explicitado por Bronckart (1999, p.159), um ‘mundo do discurso interativo relatado’. Esses segmentos de discurso não são analisados com base no mundo ordinário do agente produtor do texto (Luís Fernando Veríssimo), mas sim, com o mundo criado dos personagens, colocado em cena a partir da narração. Então, podemos perceber algumas características de discurso interativo presentes nos diálogos da crônica. As coordenadas do mundo do discurso relatado são conjuntas aos personagens do diálogo (**Roubando** galinha para ter o que comer. **Vai** para a cadeia – l. 2 e 3). Temos, também, um expor dialogado que traz marcas que reforçam essa interação, como pronomes (mim, eu, minhas, tu, te, me,), ou marcas temporais (Como **agora** fui preso, finalmente vou para a cadeia – l. 32 e 33.).

Com relação às sequências perceptíveis no texto, temos a predominância da sequência dialogal, assim sendo, a história se desenrola a partir dos atos de fala. Pelo contexto, o momento de abertura do diálogo é próprio da situação: “Que vida mansa, hein, vagabundo? Roubando galinha para ter o que comer sem precisar trabalhar. Vai para a cadeia! (l. 2 e 3)”. Há a co-construção do conteúdo temático a partir dos turnos de fala que acontecem da seguinte maneira: inicialmente, o delegado tenta incriminar o ladrão, e este expõe suas falcatuas sem receios, até que o delegado muda sua postura de ação quando percebe que está conversando com uma pessoa influente. O encerramento se dá com a conclusão do delegado de que o ladrão de galinhas não vai preso, já que não tem antecedentes.

Do ponto de vista das vozes no texto, temos a voz da instância enunciativa que, neste caso, é o narrador, já que o texto se insere no mundo do narrar. Este é um narrador-observador que pouco se pronuncia, fazendo, somente, a apresentação do diálogo que sustenta a história, intervindo em um momento para apresentar a mudança da postura do delegado e anunciando um discurso indireto da fala do delegado. Ele não tece considerações sobre nada do que é exposto nesta crônica,

comporta-se, simplesmente, como testemunha dos fatos relatados. A partir da introdução feita pelo narrador, teremos as vozes dos personagens desta crônica.

As vozes dos personagens são demarcadas pelo discurso direto. Os personagens são um delegado e um ladrão de galinhas. Quanto à voz do delegado, ao ser anunciada pelo narrador, num primeiro momento, o leitor percebe que é uma voz eivada de total autoridade e repressão, como podemos ver nesses exemplos:

“- Que vida mansa, hein, vagabundo? Roubando galinha para ter o que comer sem precisar trabalhar. Vai para a cadeia!” (l. 2 e 3)

“- Pior, venda de artigo roubado. Concorrência desleal com o comércio estabelecido. Sem-vergonha!” (l. 5)

“- Mas eram as mesmas galinhas, safado.” (l. 10)

Contudo, é interessante perceber como essa representação vai se modificando à medida que o ladrão vai expondo seus crimes. O delegado passa a ter uma postura de respeito para com o ladrão, tenta encontrar justificativas para não o incriminar, enfim, muda sua opinião sobre o ladrão, devido ao seu poder econômico. Esse fato traz o efeito de humor da crônica, além de mostrar uma característica polêmica da justiça no Brasil, tendenciosa quando tem que lidar com bandidos de colarinho branco. Podemos perceber essa mudança nos excertos a seguir:

- “- Doutor, não me leve a mal, mas com tudo isso, o senhor não está milionário?” (l. 24)
- “- E, com tudo isso, o senhor continua roubando galinhas?” (l. 27)
- “- Não sei não, excelência. Me explique.” (l. 29)
- “- O que é isso, excelência? O senhor não vai ser preso não.” (l. 34)
- “- Sim. Mas primário, e com esses antecedentes...” (l. 36)

Também é interessante perceber a mudança no uso dos pronomes e adjetivos utilizados para designar o ladrão. Inicialmente, o ladrão era chamado de você, atrelado a adjetivos como vagabundo, sem-vergonha e safado. Posteriormente, essas palavras dão lugar a pronomes de tratamento como doutor, senhor e excelência.

Percebe-se, na voz do ladrão, que, desde o princípio, há um esforço para responder ao delegado todas as perguntas levantadas. É como se ele não estivesse muito preocupado com a situação em que se encontra envolvido. Essa honestidade

do ladrão pode provocar um efeito duplo na interpretação da crônica: Inicialmente, pode-se imaginar que o ladrão é muito ingênuo, não sabe o quanto pode se comprometer ao pronunciar as afirmativas feitas. Posteriormente, há a percepção de que o ladrão fala dessa maneira justamente porque entende o quanto está se comprometendo, e deixa explícito que é isso mesmo o que ele deseja. Esses aspectos podem ser observados na atividade de compreensão textual, a fim de ajudar os alunos a enxergarem esses pontos.

Com base nesses elementos, observaremos como as modalizações aparecem nas vozes presentes na crônica. Na primeira fala do delegado, já percebemos uma expressão de julgamento, na qual se percebe a possibilidade-probabilidade da reflexão do delegado sobre a ação do ladrão, para isso, há o uso de modalizações lógicas: - Roubando galinha **para ter** o que comer sem precisar trabalhar (l. 2).

Vão ser percebidas modalizações apreciativas nas falas do delegado e do ladrão. O delegado apresenta uma marca que evidencia seu julgamento sobre o efeito da ação contra o ladrão: - **Ainda bem** que tu vai preso (l. 12 e 13). - Ao tentar justificar o motivo de ainda continuar roubando, o ladrão também apresenta marcas que evidenciam, subjetivamente, suas sensações relacionadas à ação: - Só roubando galinhas eu me sinto **realmente** um ladrão, e isso é **excitante**. Como agora fui preso, **finalmente** vou para a cadeia. É uma experiência nova (l. 31 a 33).

Assim, temos um pequeno quadro de modalizações nessa crônica, o que pode nos levar a concluir que, por ser um texto com mais sequências dialogais, não há muita exposição por parte do enunciador. O conteúdo é explicitado a partir das vozes, sem apresentar muitas modalizações. Essa ausência também contribui para a construção de um discurso mais objetivado, produzindo o efeito de que veicula uma verdade consensual.

6.2 - CRÔNICA 2: Quem tem medo de mortadela?

		Quem tem medo de mortadela? Por Mário Prata
Mundo do Expor	l. 1 l. 2 l. 3 l. 4 l. 5 l. 6 l. 7 l. 8 l. 9 l. 10 l. 11 l. 12 l. 13 l. 14 l. 15 l. 16 l. 17 l. 18 l. 19 l. 20 l. 21 l. 22 l. 23 l. 24 l. 25 l. 26	<p>Modismo é conosco mesmo. O brasileiro adora inventar moda. E todo mundo vai atrás dela. A última do brasileiro é “primeiro mundo”. Os publicitários nativos inventaram a expressão e agora tudo que nós queremos tem que ser coisa do “primeiro mundo”.</p> <p>O carro é do primeiro mundo, a bebida é do primeiro mundo, a mulher é do primeiro mundo. Cineastas querem fazer filme de primeiro mundo, diretores de teatro trazem a moda lá da Europa. E os preços, evidentemente, também são de primeiro mundo.</p> <p>Será que não nos bastam os exemplos de Portugal, Espanha, Irlanda e Grécia, que se debruçaram na mamata da CEE e agora enfrentam uma séria recessão e desemprego?</p> <p>Por que essa mania, de repente, de querer virar primeiro mundo? De terceiro para primeiro? Não seria o caso de fazer um estágio, antes, no segundo mundo?</p> <p>Os do primeiro mundo adoram as coisas aqui do terceiro. Por exemplo, a caipirinha. Alemães, ingleses, americanos, suecos caem trôpegos pelas calçadas de Copacabana. Quer coisa mais brasileira, mais terceiro mundista, mais caipira e mais barata? Mas já estão avacalhando com ela. Agora já tem caipirinha de vodca e, pasmem, de rum. Caipirinha sempre foi e sempre será de cachaça. Coisa de caipira mesmo. E é esta bebida que os europeus vêm procurar aqui. Mas já meteram a vodca e o rum nela para ficar com cara de primeiro mundo. Vamos deixar a caipirinha caipira, brasileiros!</p> <p>Toda essa introdução para chegar à mortadela. Ou mortandela, como preferem garçons e padeiros. Quer coisa mais brasileira que a mortadela? Claro que ela veio lá da Itália. Mas tornou-se, talvez pelo baixo preço, o petisco do brasileiro. O nome vem de murta, uma plantinha italiana que lhe valeu o nome. Infelizmente o brasileiro acha que mortadela é coisa de pobre, de faminto. E o que somos nós, cara-pálidas?</p> <p>A cachaça e a mortadela são produtos do Brasil, do nosso querido terceiro mundo. Mas acontece que há um preconceito dos patricios contra a cachaça e a mortadela. Contra a mortadela o caso é mais grave. Se você oferecer mortadela numa festa, vão te olhar feio. Você deve estar perto da falência.</p>
Mundo do Narrar	l. 27 l. 28 l. 29 l. 30 l. 31 l. 32 l. 33 l. 34 l. 35 l. 36 l. 37 l. 38 l. 39 l. 40 l. 41	<p>Neste Natal e no <i>Réveillon</i> frequentei várias mesas, e em nenhuma havia mortadela. Queijos de primeiro mundo, vinho de primeiro mundo, perfumes de primeiro mundo, até um peru argentino eu comi. Mas mortadela que é bom, nada. Nem uma fatiazinha.</p> <p>Quando o brasileiro irá assumir que a mortadela é a melhor entrada do mundo? Quando você for para a Europa, não adianta pedir <i>dead her</i> que não vai encontrar. Nem <i>muerta del</i>. Mas nem tudo está perdido. No dia 1º do ano almocei com o casal Annette e Tenório de Oliveira Lima, e lá estava a mortadela, fresquinha no prato rósea. Um limãozinho em cima, um pedacinho de pão e viva o terceiro mundo, visto lá de cima do apartamento do Morumbi.</p> <p>No mesmo dia, de noite, fui ao peemedebista Bar Nabuco, debaixo de frondosas sibipirunas da Praça Vilaboim e estava lá, no cardápio, toda sem-vergonha, a mortadela brasileira. Achei que estava começando bem o ano. Vai ser um Ano Bom, como se dizia antigamente. Se os novos-ricos do PMDB estão comendo mortadela, nem tudo está perdido. No Gargalhada Bar mais para PT, há um excelente sanduíche de mortadela.</p> <p>E, nas boas padarias do ramo você ainda encontra a verdadeira mortadela, aquela que chega no balcão, feita na chapa, sem queimar muito, servida em pãezinhos saídos do forno.</p>
Mundo do Expor	l. 42 l. 43 l. 44 l. 45 l. 46 l. 47 l. 48 l. 49 l. 50 l. 51	<p>Vamos deixar o primeiro mundo para lá. Vamos, este ano, tomar cachaça e comer mortadela. É muito mais barato ser pobre. Deixemos que o primeiro mundo exploda entre eles, mesmo tomando uísque escocês e comendo queijo fedido.</p> <p>Por favor senhores brasileiros primeiro-mundistas, vamos deixar de frescura. Mortadela é o que há. É um barato.</p> <p>Feliz 94 para todos vocês. Muita cachaça e muita mortadela. Apesar de tudo, o primeiro mundo é triste e melancólico. Continuemos felizes e alegres com a nossa cachaça e a nossa gostosa mortadela.</p> <p>E que os candidatos à presidência deste nosso país do terceiro mundo não se esqueçam que o Jânio sempre se elegeu comendo “mortandela” e não caviar do primeiro mundo.</p>

(Publicada no jornal O Estado de S. Paulo, 5/1/1994.)

Esta crônica foi escrita por Mário Prata para o jornal ‘O Estado de São Paulo’, no ano de 1994. O emissor é, portanto, um escritor que já trabalhou em

jornais e revistas, com uma produção que engloba novelas, peças, contos, romances, crônicas, dentre outros gêneros. O receptor é, possivelmente, o público do jornal. Traz como tema os modismos brasileiros, enfatizando, principalmente, a mania que os brasileiros têm de querer imitar os países de primeiro mundo. São elencados alguns itens desejados pelos brasileiros, como carros, bebidas, mulheres, filmes, peças teatrais, entre outros, tudo aos moldes do que se faz nos países de primeiro mundo. Em contrapartida, o autor exalta alguns produtos tipicamente brasileiros, como a caipirinha e a mortadela, que são muito desejados no exterior e demonstra a sua predileção por esses bens que são tão rejeitados neste país por parecerem simples demais.

Esse texto apresenta uma estratégia intertextual bem interessante, já que dialoga com muitos fatos que estavam acontecendo no período de publicação da crônica. Inicialmente, temos o diálogo com a adesão de alguns países à CEE (Comunidade Econômica Europeia) e posterior decadência desses países, com recessão e desemprego. Isso corrobora com uma das ideias defendidas pelo enunciador, de que a busca pelo que é próprio do primeiro mundo nem sempre traz vantagens. Também percebemos a intertextualidade, quando o autor explica as características da caipirinha e da mortadela, trazendo, inclusive, a etimologia desta palavra.

O enunciador também cita dois partidos políticos, fazendo um contraponto entre a adesão ao partido e o gosto pela mortadela. Ele apresenta momentos em que pôde consumir pratos com mortadela e situa-se espacialmente num bar peemedebista. O uso desse partido permite certa interpretação da cena, já que era um ano em que Itamar Franco era presidente do Brasil, após o afastamento de Fernando Collor de Melo, o que denota a ideia de que o PMDB ascendeu a uma posição que não alcançava há algum tempo, e é tido como um partido emergente. Pode-se inferir que o bar peemedebista serve a mortadela porque, apesar de estar emergindo, ainda tem um estilo popular preponderante. O PT também é citado, possivelmente, para dar a ideia de que, por ser um partido mais popular, apresentará itens que têm mais a ver com o povo.

Finaliza as inferências intertextuais com referências à vida melancólica no primeiro mundo e com a citação de que o presidente Jânio Quadros, que era conhecido por suas atitudes teatrais, comia mortadela para se mostrar popular, sendo esse um dos trunfos que o levou ao poder.

Do ponto de vista dos tipos de discurso, a crônica estudada pertence ao mundo discursivo do expor, e há uma implicação do enunciador, havendo, portanto, um Discurso Interativo. Assim sendo, nessa ação de linguagem, o expositor apresenta suas ideias acerca do povo brasileiro e realiza o *encadeamento das ideias* a partir da criação de um mundo discursivo. As coordenadas gerais desse mundo discursivo são conjuntas ao mundo ordinário, formando esse expor implicado. Os segmentos que caracterizam essa implicação são: o uso de palavras que remetem diretamente ao agente da interação, unidades que remetem ao momento da interação (agora), entre outros.

Temos, também, passagens em que se percebe o relato interativo, apesar de termos segmentos de Discurso Interativo englobante. O encadeamento das ideias é feito a partir da criação de um mundo discursivo, cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do agente produtor e dos agentes leitores. A disjunção fica marcada pela origem espaço-temporal e pelo desenvolvimento de um narrar que implica personagens e acontecimentos e o uso de dêiticos e fórmulas que evidenciam o tempo da narrativa, como ‘no primeiro dia do ano’... ‘no mesmo dia...’

Detalhadamente, essas são algumas marcas evidenciadas desse discurso interativo relatado:

- Presença de organizadores

Espaço-temporal – “No dia **1º do ano** almocei com o casal Annette e Tenório de Oliveira Lima, e lá estava a mortadela, fresquinha no prato rósea. Um limãozinho em cima, um pedacinho de pão e viva o terceiro mundo, visto lá de cima **do apartamento do Morumbi.**” (l. 32 a 34)

“**No mesmo dia, de noite**, fui ao **peemedebista Bar Nabuco**, debaixo de frondosas sibipirunas da **Praça Vilaboim** e estava lá, no cardápio, toda sem-vergonha, a mortadela brasileira. (...) No **Gargalhada Bar** mais para PT, há um excelente sanduíche de mortadela.” (l. 35 a 39)

“E, **nas boas padarias do ramo** você ainda encontra a verdadeira mortadela...” (l. 40)

Nesse texto, temos presente a voz de um expositor que defende uma tese ao longo da crônica, a de que o brasileiro está com mania de primeiro mundo. Sobre o pano de fundo dessa tese, ele lança mão de argumentos diversos que propõem o diálogo com outras vozes sociais a partir de esquematizações empiricamente

observáveis, orientando para uma conclusão, ou nova tese. Nesse sentido, a crônica estudada pode ser assim dividida, de acordo com sua sequência argumentativa:

SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Tese: O brasileiro tem mania de primeiro mundo

Premissas: “Modismo é conosco mesmo. O brasileiro adora inventar moda. E todo mundo vai atrás dela. A última do brasileiro é ‘primeiro mundo’” (l. 1 e 2).

Argumentos: “O carro é do primeiro mundo, a bebida é do primeiro mundo, a mulher é do primeiro mundo...” (l. 4)

Contra-Argumentos: “Não seria o caso de fazer um estágio, antes, no segundo mundo?” (l. 9 e 10)

Nova Tese: “Quer coisa mais brasileira que a mortadela?” (l. 19).

Argumentos: “Quando o brasileiro irá assumir que a mortadela é a melhor entrada do mundo?” (l. 30)

“Continuemos felizes e alegres com a nossa cachaça e a nossa gostosa mortadela” (l. 48 e 49).

“E que os candidatos à presidência deste nosso país do terceiro mundo não se esqueçam que o Jânio sempre se elegeu comendo “mortadela” e não caviar do primeiro mundo” (l. 50 e 51).

Contra-argumentos: “Claro que ela veio lá da Itália. Mas tornou-se, talvez pelo baixo preço, o petisco do brasileiro” (l. 19 e 20).

“o brasileiro acha que mortadela é coisa de pobre, de faminto” (l. 21)

Temos uma narrativa encaixada nesse discurso interativo englobante. Ela serve como argumento de que o brasileiro gosta de mortadela, mas evita assumir esse gosto.

Situação Inicial – O expositor frequentou várias festas de fim de ano

Complicação – Não encontrou mortadela em nenhuma festa.

Ação – Foi a outros locais no início do ano

Resolução – Conseguiu encontrar mortadela na casa de um casal.

Situação Final – Elencou outros bares e locais onde se pode encontrar a mortadela para comer.

Conclusão: “Por favor senhores brasileiros primeiro-mundistas, vamos deixar de

frescura. Mortadela é o que há. É um barato” (l. 45 e 46).

Quadro 11: Sequência Argumentativa da Crônica ‘Quem tem medo de mortadela’.

Quanto aos mecanismos enunciativos, iniciaremos pela análise das vozes. Como já foi exposto, a instância enunciativa predominante é a de um expositor que apresenta o seu ponto de vista sobre a mortadela. As vozes secundárias percebidas nesse texto são as vozes sociais. Não são percebidas vozes de personagens nem no relato interativo encaixado. Não há, também, evidências da voz do autor, esta se tornou neutralizada nesse mundo virtual. Quanto às vozes sociais, foram percebidas as seguintes instâncias:

Vozes Sociais	Brasileiros (em geral) - Existe uma voz do povo brasileiro reconhecida pelo próprio sintagma nominal ‘brasileiro’, explicitando a preferência pelas coisas de primeiro mundo: “A última do brasileiro é “primeiro mundo” (l. 1 e 2) Essa voz também mostra o desdém pela mortadela, como se vê no fragmento: “Infelizmente o brasileiro acha que mortadela é coisa de pobre, de faminto” (l. 21).
	Publicitários – foram eles quem inventaram a expressão: “coisa de primeiro mundo” (l. 3).
	Cineastas – a voz do cineasta é apresentada a partir da apresentação do que eles querem: “Cineastas querem fazer filme de primeiro mundo” (l. 5).
	Diretores de Teatro – ditam que o que está na moda é o que está sendo usado na Europa
	Voz dos países de primeiro mundo – a partir da voz do expositor, percebe-se a voz desse grupo, indicando que eles têm preferência por coisas do terceiro mundo.
	Garçons e padeiros – Há uma indicação de que eles utilizam o termo mortandela, em vez de mortadela.

Quadro 12: Vozes sociais na crônica ‘Quem tem medo de mortadela?’.

Todas essas vozes sociais são apresentadas a partir da voz do expositor, não havendo a presença de discurso direto, apenas o discurso indireto. Nessa voz do expositor, perceberemos alguns aspectos importantes para a compreensão do

texto. Ele apresenta, de forma crítica, o modismo brasileiro de apreciar as coisas de primeiro mundo. Na construção desse texto, os estrangeiros são tratados na 3ª pessoa do singular e os brasileiros são tratados, em alguns momentos, na 3ª pessoa do singular e, em outros momentos, na 1ª pessoa do plural, quando o expositor se apresenta, também, como brasileiro. Há o uso do sintagma nominal ‘nativos’ para se referir aos brasileiros, o que, de alguma maneira, apresenta uma visão de povo subserviente, colaborando para a construção da argumentação.

Outro aspecto, percebido nessa voz, é o de que todos os adjetivos utilizados para caracterizar as coisas tipicamente brasileiras, como a caipirinha e a mortadela, são adjetivos que trazem uma imagem negativa: ‘caipira’, ‘barata’, ‘terceiro mundista’, ‘coisa de pobre’, ‘de faminto’. O adjetivo ‘brasileiro’ também aparece nessa classificação: - ‘quer coisa mais brasileira que a mortadela?’ (l. 19), o que pode reforçar essa imagem negativa que se faz do povo brasileiro. Mais adiante, o próprio expositor confirma que há um preconceito dos próprios brasileiros com as coisas do país e busca contra argumentar essa ideia apresentando situações vividas em que a mortadela foi apreciada, na tentativa de defender a vida simples do terceiro mundo e mostra-la como preferida, em comparação à do 1º mundo.

Quanto ao quadro de modalizações, temos esse enunciador que se posiciona quanto ao seu gosto por mortadela e seu apreço pelas coisas do Brasil, independente de ser um país de 3º mundo. Ao se posicionar, vamos perceber, de maneira sutil, em alguns momentos, suas avaliações sobre os fatos. No primeiro parágrafo, ao expressar de forma crítica a mania de primeiro mundo do brasileiro, com um modalizador lógico, ele avalia esse fato, apoiado em critérios definidos pelo mundo objetivo e expressa a certeza em relação à escolha de elementos do 1º mundo, marcada por um auxiliar de modalização: - “e agora tudo que nós queremos **tem que** ser coisa do “primeiro mundo”.” (l. 2 e 3). Em seguida, percebemos uma modalização pragmática, através da qual há uma avaliação sobre a capacidade de ação dos cineastas, marcada por um auxiliar de modalização: - “Cineastas **querem fazer** filme de primeiro mundo, diretores de teatro trazem a moda lá da Europa.” (l. 5).

Ao tratar sobre o custo de vida que o primeiro mundo acarreta, há o uso de um modalizador lógico, através do qual, objetivamente, o expositor faz uma avaliação do conteúdo temático, marcada por um advérbio: - “E os preços, **evidentemente**, também são de primeiro mundo.” (l. 6). Através de um outro

modalizador lógico, percebe-se a eventualidade de se pensar em fazer parte do 2º mundo, antes de pensar em ser de 1º mundo. Ela está marcada por um verbo no futuro do pretérito: - “Não **seria** o caso de fazer um estágio, antes, no segundo mundo?” (l. 9 e 10). Esse fragmento também carrega uma carga de ironia, já que é uma situação impossível de acontecer.

Ao explicar o gosto dos estrangeiros pelas coisas do Brasil, o enunciador apresenta algumas modalizações lógicas que exprimem as suas certezas. Ele apresenta a certeza em relação ao apreço de vários povos pela caipirinha, marcada por um segmento de frase: - “Alemães, ingleses, americanos, suecos caem trôpegos pelas calçadas de Copacabana” (l. 11 e 12). Há, também, a evidência de certeza em relação à composição da bebida, marcada por um advérbio: - “Caipirinha **sempre** foi e **sempre** será de cachaça.” (l. 14 e 15).

Ao tratar sobre a mortadela, temos, também, o uso de um modalizador lógico, que evidencia a certeza quanto ao lugar de origem desse alimento. Essa certeza é marcada por um advérbio: - “**Claro** que ela veio lá da Itália” (l. 19). Em um outro momento, demonstra a possibilidade de a mortadela ser o petisco do brasileiro pelo seu preço. Essa evidência é marcada por um advérbio: - “Mas tornou-se, **talvez** pelo baixo preço, o petisco do brasileiro” (l. 19 e 20). Há, também, uma avaliação que indica uma possibilidade quanto ao preconceito com a mortadela. É marcada por um segmento de frase e um auxiliar de modalização: - “Se você oferecer mortadela numa festa, vão te olhar feio. Você **deve estar** perto da falência” (l. 25 e 26). A partir de um modalizador apreciativo, há uma avaliação sobre a mortadela, marcada por um advérbio: - “**Infelizmente** o brasileiro acha que mortadela é coisa de pobre, de faminto” (l. 21). Já na finalização da crônica, há um modalizador lógico, que apresenta a certeza em relação à maneira como Jânio conseguiu se eleger. A marca percebida é um advérbio: “E que os candidatos à presidência deste nosso país do terceiro mundo não se esqueçam que o Jânio **sempre** se elegeu comendo “mortandela” e não caviar do primeiro mundo” (l. 50 e 51).

Percebe-se, pois, uma quantidade expressiva de modalizações que anunciam certeza dos fatos. Conforme Machado (2009b), isso pode sugerir

a imagem de um produtor que não negocia com o destinatário os pontos centrais de suas afirmações e que é o detentor de um saber e de um raciocínio lógico que o torna apto a aconselhar, a interferir diretamente na atividade social por ele enfocada (MACHADO, 2009b, p. 113).

6.3. CRÔNICA 3: O desafio

O desafio	
Luís Fernando Veríssimo	
l. 1	Um publicitário morreu e, como era da área de atendimento e mau para o pessoal da criação, foi para o
l. 2	inferno. O Diabo, que todos os dias recebe um <i>print-out</i> com nome e profissão de todos os admitidos na
l. 3	data anterior, mandou que o publicitário fosse tirado da grelha e levado ao seu escritório. Queria fazer-
l. 4	lhe uma proposta. Se ele aceitasse sua carga de castigos diminuiria e ele teria regalias. Ar-
l. 5	condicionado, etc.
l. 6	— Qual é a proposta?
l. 7	— Temos que melhorar a imagem do inferno — disse o Diabo. — Falam as piores coisas do inferno.
l. 8	Queremos mudar isso.
l. 9	— Mas o que é que se pode dizer de bom disto aqui? Nada.
l. 10	— Por isso é que precisamos de publicidade.
l. 11	O publicitário topou. Era um desafio. E as regalias eram atraentes. Quis saber algumas coisas que
l. 12	diziam do Inferno e que mais irritavam o Diabo.
l. 13	— Bem. Dizem que aqui todos os cozinheiros são ingleses, todos os garçons são italianos, todos os
l. 14	motoristas de táxi são franceses e todos os humoristas alemães.
l. 15	— E é verdade?
l. 16	— É.
l. 17	— Hmm — disse o publicitário. — Uma das técnicas que podemos usar é transformar desvantagem
l. 18	em vantagem. Pegar a coisa pelo outro lado.
l. 19	Sua cabeça já estava funcionando. Continuou:
l. 20	— Os cozinheiros ingleses, por exemplo. Podemos dizer que a comida é tão ruim que é o local ideal
l. 21	para emagrecer. Além de tudo, já é uma sauna.
l. 22	— Bom, bom.
l. 23	— Garçons italianos. Servem a mesa pessimamente. Mas cantam, conversam, brigam. Isto é, ajudam a
l. 24	distrair a atenção da comida inglesa.
l. 25	— Ótimo.
l. 26	— Motoristas franceses. São mal-humorados e grosseiros. Isso desestimula o uso do táxi e promove as
l. 27	caminhadas. É econômico e saudável. Também provoca a indignação generalizada, une a população e
l. 28	combate a apatia.
l. 29	— Muito bom!
l. 30	— Uma situação que não seria amenizada pelos humoristas. Os humoristas, como se sabe, não têm
l. 31	qualquer função social. Eles só servem para desmobilizar as pessoas, criar um clima de lassidão e
l. 32	deboche, quando não de perigosa alienação. Isto não acontece com os humoristas alemães, cuja falta
l. 33	de graça só aumenta a revolta geral, mantendo a população ativa e séria. O alívio é dado pelos garçons
l. 34	italianos.
l. 35	— Perfeito! — exclamou o Diabo. — Já vi que acertei. Quando podemos começar a campanha?
l. 36	— Espere um pouquinho — disse o publicitário. — Temos que combinar algumas coisas, antes. Por
l. 37	exemplo: a verba.
l. 38	— Isto já não é comigo — disse o Diabo. — É com o pessoal da área econômica. Você pode tratar com
l. 39	eles. E aproveitar para acertar também o seu contrato.
l. 40	Com isto o Diabo apertou um botão intercomunicador vermelho que havia sobre a sua mesa e disse:
l. 41	— Dona Henriqueta, diga para o Silva vir até a minha sala.
l. 42	— Silva? — estranhou o publicitário.
l. 43	— Nosso gerente financeiro. Toda a nossa economia é dirigida por brasileiros.
l. 44	Aí o publicitário suspirou, levantou e disse:
l. 45	— Me devolve pra grelha...

(Texto extraído do livro "A Mãe do Freud", L&PM Editores, Porto Alegre, 1985, pág. 93.)

Essa crônica é de Luís Fernando Veríssimo e foi publicada no livro "A mãe de Freud", no ano de 1985. O emissor é o próprio cronista, já apresentado, e o público leitor é, possivelmente, formado por pessoas interessadas em textos humorísticos e que tragam à tona questões sociais, políticas e históricas, que fazem parte do cotidiano. O papel social desses destinatários é misto, podem ser professores, médicos, advogados, engenheiros, enfim, pessoas cultas e letradas,

que apreciam o hábito da leitura. O emissor não prezou tanto pela formalidade, o que já é característico desse gênero, que não apresenta muita preocupação com traços formais.

No caso dessa crônica, o principal efeito que podemos perceber é o de divertir e o de criticar, usando, para isso, características tidas como negativas dos povos ao redor do mundo. O leitor só conseguirá entender o humor do texto se tiver essa consciência. Através dessa construção textual, há uma crítica a certos comportamentos perceptíveis em pessoas de nacionalidades diferentes, contudo, não há uma implicação da parte do enunciador, já que a crítica aparece na voz dos personagens. O veículo de suporte desse texto é o livro. O tema principal é o desafio de mudar a opinião que se tem sobre o inferno e, através de personagens como o demônio, um publicitário e representações de nações diversas, o autor apresenta a história de um diabo que quer tornar a ideia de inferno mais amena. Para isso, contrata um publicitário que já estava queimando em determinada seção do inferno.

Por ser um texto da ordem do narrar, o mundo discursivo é situado em um lugar que pode ser avaliado pelos seres humanos. Apresenta um grau de desvio importante, já que trata de um lugar ficcional (o inferno), sendo essa a origem espacial da narrativa. Assim, o mundo discursivo tem as coordenadas disjuntas das coordenadas do mundo ordinário. Esse mundo é situado a partir da seguinte marca: - “Um publicitário morreu e, como era da área de atendimento e mau para o pessoal da criação, **foi para o inferno**” (l. 1 e 2). O tempo verbal predominante é o pretérito, como se percebe nos verbos a seguir: ‘morreu’; ‘era’; ‘foi’; ‘mandou’; ‘fosse’; ‘topou’; ‘quis’; ‘diziam’; ‘irritavam’; ‘Queria’; ‘disse’; ‘exclamou’; ‘estranhou’; ‘suspirou’; e ‘levantou’. Não se percebe a presença de organizadores temporais e nem origem temporal, o que pode ser uma característica do próprio cronista que, normalmente, escreve de maneira direta, simples e sem muito arroteio. Percebe-se a presença de anáforas pronominais como ‘lhe’ e ‘ele’, para se referir ao publicitário.

Há, também, segmentos de discurso interativo secundário dialogado, constituído por segmentos de discurso direto perceptíveis nos diálogos entre o demônio e o publicitário. Há uma entrada imediata no assunto, que se dá quando o publicitário questiona: - “Qual é a proposta? (l. 6)”. Isso já mostra que as coordenadas gerais desse mundo discursivo são conjuntas ao mundo ordinário, portanto, é um discurso que está na ordem do expor dialogado, caracterizado pela implicação dos parâmetros. Nesse discurso, a interação é marcada pelos turnos de

falas e por outras marcas. Há, também, o uso de tempos verbais essencialmente no presente, exprimindo uma simultaneidade. Nos exemplos a seguir, podemos perceber esse aspecto:

- “Qual **é** a proposta?” (l. 6)
- “**Temos** que melhorar a imagem do inferno” (l. 7)
- “**Falam** as piores coisas do inferno. **Queremos** mudar isso.” (l. 7 e 8)
- “Mas o que **é** que se pode dizer de bom disto aqui?” (l.9)

Temos a presença de unidades que remetem a objetos acessíveis:

- Ostensivos
 - “Queremos mudar **isso**.” (l.8)
 - “Dizem que **aqui** todos os cozinheiros são ingleses,” (l. 13)
 - “**Isto** não acontece com os humoristas alemães,” (l. 32)
- Dêiticos espaciais
 - “Mas o que **é** que se pode dizer de bom **disto aqui**?” (l. 9)

Vamos ter a presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira pessoa do singular e do plural, remetendo aos participantes da interação:

- “**Temos** que melhorar a imagem do inferno” (l. 7).
- “**Queremos** mudar isso.” (l. 8).
- “**Podemos** dizer que a comida é tão ruim que é o local ideal para emagrecer.” (l. 20 e 21).
- “**Dona Henriqueta**, diga para o **Silva** vir até a **minha** sala.” (l. 41).
- “**Nosso** gerente financeiro.” (l. 43).
- “**Me** devolve pra grelha...” (l. 45).

A coesão pragmática é mantida por conta de todos os fatores que envolvem a história. A trama se passa no inferno. Logicamente, espera-se que lá estejam as pessoas más. Assim sendo, com a crônica, já se passa a ideia de que os cozinheiros ingleses, os garçons italianos, os motoristas de táxi franceses, os comediantes alemães e, finalmente, os gerentes financeiros brasileiros são ruins. Além deles, o publicitário é enquadrado como ruim por ser da área de atendimento e ruim para o pessoal da criação. O discurso vai apresentar nuances diferenciadas a partir das intenções. Quando o diabo quer convencer o publicitário a fazer uma boa imagem do inferno, ele tem uma linguagem mais sedutora, apresentando vantagens

que o publicitário receberia por isso. Já o publicitário, quando começa a pensar em como melhorar a visão do inferno, traz à tona uma linguagem própria desses profissionais, exercitando o poder de persuasão.

No texto, apesar de haver um diálogo entre o diabo e o publicitário, não percebemos a presença dos pronomes ‘eu’ e ‘você’. Na verdade, há uma omissão de pronomes pessoais retos e apenas se percebe a conjugação dos verbos na primeira pessoa do plural, o que torna o diálogo mais impessoal.

Quanto aos mecanismos enunciativos, nessa crônica, não parece haver traços da voz do autor empírico, e a gestão de vozes é feita a partir do narrador, que articula as vozes dos outros personagens. As vozes se organizam, portanto, dessa maneira:

Voz do Narrador	O narrador é observador e sua voz aparece em momentos específicos da crônica, para situar o leitor antes dos diálogos e na história.
Vozes dos Personagens	Nesta crônica, temos, visivelmente, a voz de dois personagens: o diabo e o publicitário. Essas vozes aparecem a partir do discurso direto.
Vozes Sociais	A partir das vozes do narrador e dos personagens, podemos perceber um diálogo com uma voz de uma instância social, evidenciando a ideia de um determinado grupo. - Voz do povo – “ Falam as piores coisas do inferno... ” (l. 7).

Quadro 13: Vozes na crônica ‘O desafio’.

Na voz do narrador, ao tratar da área de trabalho do publicitário que morreu, percebemos uma fala tendenciosa, que propõe a ideia de que quem é da área de atendimento, é mau para o pessoal da criação e, conseqüentemente, merece ir para o inferno. A escolha lexical do narrador também sugere um vocabulário próprio do universo da publicidade, o que pode gerar a ideia de que esta é uma voz social, representando os publicitários da área da criação.

Na voz do diabo, podemos perceber uma visão preconceituosa que reforça estereótipos quanto a características atribuídas ao povo de diferentes nacionalidades. Essa visão preconceituosa é reforçada pela voz do publicitário quando afirma que vai tentar “transformar vantagem em desvantagem” (l. 17 e 18). Por fim, na voz do publicitário, também se percebe uma visão preconceituosa quanto

ao povo brasileiro, que, até então, não havia sido citado. Essa opinião é apontada após a percepção, a partir do sintagma nominal 'Silva', de que o funcionário que trabalhava na área das finanças era brasileiro, o que fez com que o publicitário desistisse de aceitar a proposta. Temos, desse modo, vozes que se complementam na tentativa de formular uma ideia positiva acerca do inferno e de apresentar visões preconceituosas acerca de povos de diferentes nacionalidades.

Quanto às realizações modais, vamos percebê-las nas vozes dos personagens e na voz do narrador. No momento inicial da crônica, nas primeiras falas do narrador, temos duas modalizações lógicas que avaliam o conteúdo temático, apoiadas em critérios do mundo objetivo. Vamos perceber a certeza quanto aos motivos que levaram o publicitário ao inferno, marcada por um segmento de frase: - “**como** era da área de atendimento e **mau** para o pessoal da criação, foi para o inferno” (l. 1 e 2). É, também, apontada a possibilidade de diminuição de seus castigos, marcada por auxiliares de modalização conjugados no futuro do pretérito: - “Se ele aceitasse sua carga de castigos **diminuiria** e **ele teria** regalias.” (l. 4).

Na voz do diabo, vamos perceber uma modalização lógica, apresentando a necessidade de mudar a imagem do inferno. Ela é marcada por um auxiliar de modalização: - “**Temos que** melhorar a imagem do inferno” (l. 7). Mais adiante, ainda com um auxiliar de modalização, ele enfatiza a mesma ideia: - “Por isso é que **precisamos** de publicidade” (l. 10). Na voz do publicitário, perceberemos o uso da modalização pragmática ao expor sua opinião sobre o inferno. É marcada por um auxiliar de modalização: - “Mas o que é que **pode** se dizer de bom disto aqui? Nada”. (l. 9) Um outro modalizador pragmático enfatiza a capacidade do publicitário e é marcado por um auxiliar de modalização: - “**Podemos** dizer que a comida é tão ruim que é o local ideal para emagrecer” (l. 20 e 21).

Ainda na voz do publicitário, a partir de uma avaliação proveniente do mundo subjetivo, são utilizadas modalizações apreciativas para falar sobre os garçons italianos. Essa modalização é marcada por um advérbio de modo: - “Garçons italianos. Servem a mesa **pessimamente**” (l. 23). Na fala do publicitário, também encontraremos modalizações que irão apresentar os julgamentos deste personagem acerca dos humoristas. Inicialmente, o publicitário apresenta a possibilidade de crítica dos humoristas quanto ao desestímulo do uso do táxi. Isso é marcado por um auxiliar de modalização no futuro do pretérito: - “Uma situação que não **seria** amenizada pelos humoristas” (l. 30). Em seguida, ao tecer considerações negativas

sobre os humoristas, é utilizada uma modalização lógica que mostra que ele está se apoiando em conhecimentos gerais, na tentativa de demonstrar que este é um fato atestado. É marcado por um segmento de frase: - “Os humoristas, **como se sabe**, não têm qualquer função social” (l. 30 e 31). Essa marca também denota o tom irônico do publicitário.

Outra modalização lógica percebida na voz do publicitário evidencia a necessidade que ele tinha em acertar a verba dos seus trabalhos. É marcado por um auxiliar de modalização: - “**Temos** que combinar algumas coisas, antes. Por exemplo: a verba” (l. 36 e 37). Na voz do diabo, percebemos duas modalizações pragmáticas que evidenciam a responsabilidade do publicitário quanto às ações que teria que desenvolver. Eles são marcados por auxiliares de modalização: - “Quando **podemos** começar a campanha?” (l. 35) e “Você **pode** tratar com eles” (l. 38 e 39).

Com esse quadro exposto, podemos perceber que as modalizações aparecem nesse texto de maneira bem diversificada. Elas colaboram na argumentação percebida nas vozes dos dois personagens. Na voz do diabo, aparecem na tentativa de convencer o publicitário a trabalhar no inferno. Na voz do publicitário, aparecem nas ideias pensadas para convencer o público de que o inferno seria um bom lugar para se frequentar.

Com base nesse quadro de mecanismos enunciativos, alguns aspectos podem ser levantados para guiar os alunos numa leitura mais crítica. Quanto às vozes presentes no texto, pode ser trabalhada a questão dos preconceitos com as nacionalidades apresentada na crônica. Já com relação às modalizações, podem-se perceber enunciadores que buscam convencer, assim, as marcas avaliativas perceptíveis levam a esse fim.

7. RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Considerando a importância do registro como uma forma de o professor refletir sobre a sua própria prática, o relato dessas experiências, de alguma maneira, consolida as reflexões realizadas ao longo do processo e evidencia a própria experiência vivida. Essa ação ajuda a pensar a prática do professor e o próprio fazer pedagógico. Conforme Machado e Bronckart (2009), na realidade do professor como profissional, muitos textos perfazem o seu cotidiano, sejam eles textos sobre o trabalho do professor, escrito por instâncias governamentais ou por autoridades na área da educação; textos escritos por outros professores; textos produzidos pelos próprios professores antes de uma determinada tarefa e, como é o caso deste, textos produzidos pelos próprios professores, após uma determinada tarefa, o que normalmente vai acontecer em pesquisas acadêmicas. A autora considera extremamente importante que sejam observados esses textos, já que

a exposição e a construção de verdadeiros debates sociais sobre o trabalho do professor poderão criar condições para o desenvolvimento das pessoas em formação, dado que esse desenvolvimento implica a apropriação desses debates sociais e a construção de soluções pelo próprio trabalhador, *por ele e para ele mesmo* (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 69).

Nesse sentido, são apresentadas as observações feitas durante a aplicação das atividades propostas no caderno pedagógico, com a finalidade de uma autorreflexão sobre o nosso trabalho.

Aulas 1 e 2

Tempo Previsto: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: Apresentar aos alunos as características gerais do gênero Crônica

O primeiro momento de aplicação da sequência mostrou-se bastante produtivo, pois, nessas aulas, o professor-pesquisador teve a oportunidade de construir os conceitos sobre o gênero estudado, juntamente com os alunos. A aula aconteceu no laboratório de informática e os alunos realizaram pesquisas para conhecer o gênero Crônica. A pesquisa foi orientada pelos seguintes critérios, lançados pelo professor:

- Identificar as características do gênero crônica
- Interpretar crônicas

- Compreender o plano global de uma crônica
- Analisar como se dá a escolha de vozes numa crônica
- Observar os efeitos de sentido existentes na crônica, a partir da presença de verbos e expressões modalizadoras
- Debater sobre temáticas referentes ao Brasil

Durante as pesquisas, pequenos entraves técnicos (como queda da rede de informática, lentidão) foram constatados, mesmo assim, não impossibilitaram a realização das atividades. Os alunos demonstraram-se mais interessados em participar da aula e queriam mostrar o que tinham encontrado. Na segunda aula, então, a partir das contribuições de todos, formou-se o seguinte quadro explicativo das crônicas:

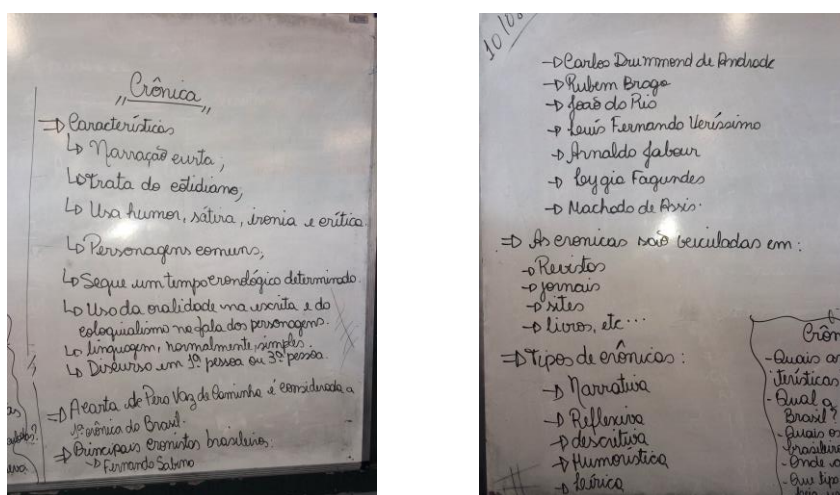


Figura 2: Quadro explicativo das crônicas

Aula 3 (e, posteriormente, 4)

Tempo Previsto: 1 aula de 50 minutos

Objetivo: aprofundar os conhecimentos sobre o gênero.

No segundo momento, tivemos a leitura e compreensão da crônica “Sobre a Crônica”. Essas atividades ocorreram no período de uma aula, mas, constatou-se que o tempo foi pouco para o bom desenvolvimento da atividade, talvez pelo fato de ter sido no primeiro horário (há um certo atraso para que a aula inicie), ou pelo fato de a atividade ser, de fato, longa para o período pensado. Inicialmente, os alunos leram a crônica em silêncio e depois o professor leu a crônica em voz alta. Após essa leitura, houve uma pequena discussão sobre o texto e foi feita a resolução das questões. Não houve tempo para que os alunos tentassem responder

individualmente as perguntas, elas eram feitas pela professora e os alunos iam respondendo, buscando no texto as passagens que justificavam as suas respostas.

A atividade foi bem participada, apesar de corrida. Alguns alunos tiraram dúvidas sobre o termo lirismo, que foi usado nesta aula e na aula anterior. Além disso, houve uma preocupação por parte do professor acerca da aceitação do texto por parte dos alunos, já que estavam trabalhando com uma crônica metalinguística, com muitas inferências intertextuais. Ao longo da leitura e atividade de compreensão, o professor considerou a participação dos alunos satisfatória, pois, não perderam o interesse pelo texto e conseguiram responder, adequadamente, as atividades, mostrando que conseguiram compreender as explicações da crônica de forma mais global. Convém ressaltar que foi necessária a ajuda do professor na explicação de informações contidas na crônica, em vários momentos, para que houvesse maior compreensão do texto.

Aulas 5 e 6

Tempo Previsto: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: Apresentar os tipos de crônicas e as dimensões constitutivas do gênero

No terceiro encontro, foi realizada uma atividade para começar a identificar como é a estrutura da crônica, seus tipos, as sequências perceptíveis, além de outras características, como: função social, público-alvo, veículo de circulação e outros. Essa atividade foi pensada, inicialmente, para o período de uma hora/aula, mas, a partir da experiência, o professor-observador percebeu que deveria utilizar as duas aulas para a execução das atividades, vindo a modificar esse aspecto no caderno pedagógico, posteriormente. Essa aula foi bastante produtiva e rendeu muitos comentários, já que os alunos puderam ler 6 crônicas ou fragmentos delas. A cada crônica, o professor-pesquisador ia lançando questões aos alunos sobre a temática, o que tornou a aula bastante participativa e muitos assuntos foram levantados, dentre eles aborto, namoro na adolescência, pessoas exibidas, mentiras na *internet*, casamento...

Após a leitura, os alunos tiveram um tempo para responder às questões sobre a estrutura das crônicas. Alguns apresentaram dificuldades, mas muitos conseguiram responder satisfatoriamente, demonstrando que estavam acompanhando a linha de raciocínio. O que pôde ser notado é que essas atividades

ajudaram na compreensão de conceitos linguísticos, portanto, a presença do professor foi fundamental no momento da correção, mostrando o porquê dos fatos e clareando as questões para os alunos. Os erros apresentados nas atividades foram encarados como parte do processo, já que os conceitos foram construídos através das suposições lançadas pelos alunos, baseadas nos exemplos disponibilizados, e confirmadas através do momento de correção com o professor.

Aulas 7 e 8

Tempo Previsto: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: Compreender a crônica jornalística e diferenciá-la da notícia

Nessa aula, os alunos puderam ter contato com uma notícia de jornal e, em seguida, com uma crônica produzida a partir dessa notícia. Com a intervenção do professor-pesquisador, os alunos foram percebendo as diferenças entre os tipos de textos e tiveram um tempo para responder, individualmente, as questões de compreensão e de análise dos textos. Assim, puderam mostrar, satisfatoriamente, que compreenderam a diferença entre a crônica e as notícias jornalísticas. Ao final, foi feita uma revisão dos conteúdos estudados até então e os alunos participaram ativamente, demonstrando os conhecimentos adquiridos. Esse fator pareceu muito importante, pois mostra que a abordagem utilizada está sendo efetiva, já que, normalmente, é difícil os alunos lembrarem-se de assuntos vistos em aulas anteriores.

Aulas 9 e 10

Tempo previsto: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: Observar como se dá a expressão da subjetividade e a gestão das vozes numa crônica.

Nestas aulas, foi apresentado o tema gerador que prevaleceu nas leituras presentes em todas as aulas seguintes: O Brasil e suas características. Antes da realização da leitura da crônica, o professor-pesquisador iniciou uma conversa com os alunos, perguntando a eles sobre as características desse país. A grande maioria dos alunos respondeu que a principal característica do Brasil é a corrupção. Outras características, além dessa, foram apontadas, disseram que aqui tem um povo alegre, muito roubo, violência e chegaram a citar o bairro Santa Maria como uma característica do país (esse é o local onde eles moram e que é muito conhecido pela

violência). Ao serem questionados sobre as características de povos de outros lugares do mundo, os alunos apontaram que os africanos são miseráveis, os americanos são ricos e que os islâmicos são terroristas, (o que nos fez constatar que eles conhecem apenas os estereótipos mais gerais de alguns povos e, talvez, nunca pesquisaram ou pararam para pensar nesse assunto). A partir dessas considerações iniciais, foi apresentada a crônica 'O desafio', que trata sobre as características negativas de algumas nacionalidades do mundo e que aponta o brasileiro como um povo que não é bom na área econômica. A partir da leitura e discussão sobre a crônica, os alunos responderam à atividade de compreensão e a questões sobre as vozes e as modalizações no texto. Os alunos compreenderam facilmente a divisão de vozes proposta na crônica (narrador, diabo e publicitário), mas tiveram certa dificuldade em notar a presença de vozes de outras instâncias ao longo do texto. Além disso, eles também responderam satisfatoriamente às questões sobre as modalizações, compreendendo o efeito de sentido que os verbos e as expressões modalizadoras realizavam no texto (necessidade, possibilidade, isenção da responsabilidade).

Aulas 11 e 12

Tempo previsto: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo: Compreender os tipos de discurso

A aula foi iniciada com a apresentação de vozes de alguns artistas sobre os últimos problemas de corrupção do Brasil. A partir da exposição dessas falas, o professor pediu aos alunos que pudessem formular uma frase em que eles contassem a alguém o que a celebridade X disse (estimulando a construção de frases no discurso indireto). A partir dessa atividade, o professor-orientador pôde discutir com os alunos sobre os tipos de discurso existentes, explicando o discurso direto, indireto e o indireto-livre. Em seguida, foi lida a crônica 'Que país é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!'. Os alunos gostaram muito da crônica e, após um breve diálogo sobre o texto lido, responderam uma atividade de compreensão e inserção de vozes no texto. Os alunos apresentaram certa dificuldade em identificar o que causava o humor no texto, e foi necessária uma grande inferência do professor para que eles pudessem perceber os elementos. Eles haviam compreendido a história, compreenderam que ali havia a figura de um ladrão de galinhas não muito comum, mas não conseguiam associar esse fato ao humor

proposto. Com relação à inserção de vozes, demonstraram boa compreensão do tema. Um ponto positivo observado nessa abordagem foi o de que eles puderam compreender não só os tipos de discurso, mas como o enunciador pode interferir no discurso citado, já que a forma como esse discurso é apresentado, interfere na interpretação que é feita do fato. Muitas vezes, achamos que alguns aspectos teóricos são complexos demais para serem apresentados para nossos alunos e acabamos evitando utilizá-los em sala de aula. Mas, ao tratar sobre esse aspecto de uma maneira simplificada, através de questões de compreensão, foi satisfatório perceber que os alunos conseguiram entender a ideia apresentada e isso nos fez rever essa atitude de subjugar a capacidade dos nossos alunos.

Aulas 13 e 14

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Objetivos: Compreender como se dá a expressão da subjetividade através das modalizações.

A aula foi introduzida com a apresentação de algumas manchetes de jornais. A partir delas, o professor-pesquisador pediu que os alunos encontrassem palavras que exprimissem as impressões do enunciador sobre o assunto apresentado. Os alunos facilmente perceberam alguns verbos modalizadores que faziam esse efeito, como poder, dever e alguns advérbios, como infelizmente, finalmente e enfim. Em seguida, de maneira breve, foram apresentados quatro tipos de modalizações e os alunos foram convidados a dar exemplos de frases em que eles apresentassem suas impressões das coisas a partir de um modalizador. Foi, então, realizada a leitura da crônica 'Quem tem medo de mortadela?', de Mário Prata, seguida de uma conversa sobre a crônica. Os alunos puderam responder um exercício de compreensão e uma atividade sobre as marcas de subjetividade. Os alunos demonstraram compreender o efeito de sentido que as marcas trouxeram ao texto. Obviamente, essa compreensão ainda foi bem superficial, restringindo-se à presença de alguns verbos modalizadores e alguns advérbios, contudo, foi considerada satisfatória, levando-se em conta a série e idade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou estudar o Gênero de Texto Crônica e seu uso em sala de aula, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. O quadro teórico desenvolvido por Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004) possibilitou a realização de análises em cinco crônicas diferentes, tendo como foco de investigação a contribuição dos mecanismos enunciativos na compreensão textual.

Bronckart (1999) propõe que o texto seja analisado empiricamente, sugerindo uma divisão em três camadas, para que haja uma maior compreensão de todas as características importantes. Mediante os estudos realizados, observamos análises de texto sugeridas por Bronckart em seu livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. Pudemos perceber, desse modo, como foram feitas análises de gêneros variados, tais como: contos, transcrição de diálogos, romances, monografia científica, textos de dicionários, intervenção política oral, diálogos, monólogos, artigos, peça de teatro...

Como nossa análise centrou-se no gênero Crônica, percebemos peculiaridades desse gênero que apontaram para novas visões de classificação, tendo em vista o folhado textual. Convém ressaltar que esse gênero pode ter características muito próximas de alguns dos gêneros analisados por Bronckart (1999), trazendo, contudo, características que o distingue de todos, o que leva, em alguns momentos, a questionamentos, de como se utilizar uma classificação tão estanque num gênero tão elástico.

Bronckart (1999) já deixa claro que suas classificações sofrerão influências diretas dos aspectos normativos das diversas línguas. Então, enquanto em uma determinada língua temos o uso de determinados tempos verbais em junção com diferentes formas temporais para classificar os tipos psicológicos e, conseqüentemente, as vozes e modalizações, em outra língua, faz-se necessário observar outros aspectos (como tipos de frases, pronomes dêiticos) para poder marcar essa diferença. O autor também enfatiza que sua classificação tem um caráter simplificador, portanto, é apresentado como um instrumento de análise textual sobre o qual se pode indicar os limites. Ele mesmo cita problemas encontrados na sua classificação, como fusão de discursos, problemas terminológicos, subclassificações possíveis, dentre outros.

Nas análises que realizamos, pudemos nos confrontar com dificuldades ao realizar as decisões terminológicas, na tentativa de classificação dos tipos psicológicos e das vozes de algumas crônicas. Essa questão ficou mais evidente na análise da crônica “A informação veste hoje o homem do amanhã”, quando constatamos um texto na ordem do expor, com sequências em que havia um relatar. Por se tratar de uma crônica argumentativa, temos o ponto de vista do cronista muito presente em toda a construção textual, o que favoreceu o relato de histórias a partir de uma experiência própria. Então, entendemos que a instância da enunciação seria um expositor/relator.

Nessa mesma perspectiva, ao tratar das vozes presentes no texto, denominamos como vozes do mundo empírico, pois o modo como a história se desenvolveu levou-nos a essa construção diferente, já que as vozes eram provenientes de discursos da vida do expositor, com a finalidade de fundamentar sua argumentação. Assim sendo, observamos que algumas crônicas dão vez a um mundo ficcional, outras vão apresentar um caráter experiencial, encontrado no mundo empírico. Desse modo, coube uma classificação diferenciada para tornar esses aspectos mais evidentes.

Na crônica ‘Quem não é?’, pudemos perceber, de maneira mais clara, a gestão de vozes, a partir de mundos discursivos mais evidentes, ficando mais clara a divisão entre o mundo do expor e o mundo do narrar (ficcional e realista). Na defesa de um ponto de vista, o cronista encaixa uma narrativa como forma de fundamentar sua ideia, o que promove, de fato, a presença de um narrador, de um expositor e de um textualizador articulando os dois mundos.

Nesse sentido, a análise das vozes e modalizações se realizou tendo em vista as peculiaridades do gênero. As vozes presentes num texto podem se complementar, podem indagar-se umas às outras, podem apresentar uma postura irônica com relação a determinado tema discursivo, o que leva a uma percepção mais crítica do que está no texto. Compreende-se, portanto, que a gestão das vozes é constituída pelas escolhas feitas pelo cronista, que contrapõe visões de mundo, promovendo um diálogo e uma reflexão, e apresentando um posicionamento ideológico. Isso aponta para um modo subjetivo de ver a realidade, percebido nas modalizações.

Com os estudos das modalizações nas crônicas, pôde-se observar o modo como o sujeito vê e se posiciona diante de uma determinada questão, indicando sua

subjetividade, seus valores sociais, valores de mundo e capacidades de ação. Compreende-se, com isso, que, ao proporcionar atividades que ajudem na identificação da gestão das vozes e das modalizações, ajuda-se no desenvolvimento de uma leitura crítica, pois leva o sujeito a entender a posição das vozes no texto e suas avaliações. Normalmente, a escola não faz esse movimento, principalmente num gênero que precisa dessa percepção.

Com relação ao caderno pedagógico, resultado dessa pesquisa, constatamos que essa teoria pôde servir de embasamento para a elaboração de atividades de compreensão textual que ajudem a desenvolver um leitor mais crítico. Nessa direção, foram elaboradas atividades para três crônicas e, também, aos moldes do ISD, foram elaboradas questões que levassem os alunos a conhecer as características do gênero. A produção dessas questões trouxe uma forma diferente de abordar o gênero na escola, abrindo espaço para a análise de aspectos importantes na compreensão do texto.

Esse caderno foi aplicado com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e pôde-se constatar que as atividades utilizadas surtiram um efeito satisfatório. Inicialmente, na apresentação da estrutura global da crônica, os alunos apresentaram um bom domínio das características ensinadas e um maior interesse pelo gênero. Posteriormente, com as leituras das crônicas e as atividades de compreensão textual, percebemos que as questões levavam os alunos a refletirem sobre os aspectos teorizados nessa pesquisa, e também contribuíam para a observação de marcas linguísticas que pudessem ajudar na compreensão das avaliações feitas no texto. Convém ressaltar que nem todas as questões elaboradas foram respondidas a contento. Algumas vezes, fez-se necessária a intervenção para que os alunos pudessem compreender o que se desejava. Por conta disso, algumas reformulações foram feitas a fim de suprir as lacunas que foram sendo encontradas ao longo do percurso.

Ao final dessa pesquisa, compreendemos que a leitura crítica suscita o entendimento de posicionamentos discursivos e, para isso, torna-se necessário que haja o reconhecimento das posições que os enunciadores exibem no texto. Assim, com esse estudo, buscamos levar o aluno a compreender os posicionamentos presentes no texto, analisá-los e posicionarem-se quanto às questões levantadas, aderindo ou distanciando-se das ideias apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica: João Gomes da Silva Neto. 2 ed. revista e aumentada. São Paulo, Cortez: 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, Ana Paula Trevisani; CORRÊA, Francini Percinoto Polisel. “Guia turístico”: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista de Letras**. Paraná. V.15, n. 17, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. (trad. Anna Rachel Machado). São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BUSSARELLO, J.M. O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica. 2004.195 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Disponível em: <http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1> . Acesso em: 08.03.2016
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-adistancia/profletras>>. Acesso em: 06 jan. 2015.
- CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. In: **A Crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1988.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001. Disponível em: <

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf> Acesso em: 02.10.2016

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. De que adianta conhecer o código se não entende o texto: entrevista. (fevereiro de 2010). São Paulo: **Revista Na Ponta do Lápis**. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1212/entrevista-joaquim-dolz> Acesso em 22.09.2016.

ÉRNICA, Maurício. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.127-144.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. Afinal, o que é a crônica? In: TRAVALLIA, Luiz Carlos[et al.]. **Gênero de texto: Caracterização e Ensino**. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 347-394.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Inter-ação pela Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**. Recife, v. 14 (1), p. 167-186, dez. 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos nos ensino de leitura e produção de textos. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio [et al], **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a. p. 43 a 70)

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras Editora, 2009b. p. 93-121.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 123-152.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 31-77.

MADEIRA, Ana Maria Gini. **Da produção à recepção: uma análise discursiva das crônicas de Luís Fernando Veríssimo**. 2005. 106 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6ACH9P/anamaria_ginimadeira_diss.pdf?sequence=1 Acesso em: 12.10.15

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, Florência. Os tipos de discurso em debate. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 161-166

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 48-61

MITIDIERI, André Luís. Espaço biográfico na biobibliografia de Bakhtin: quatro espirais de um pensamento sinuoso. **Signótica**, Goiânia, v.24, n. 2, p.385-403, jul./dez. 2012.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1982

NOVAES, Carlos Eduardo. **A cadeira do dentista e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1994

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Dialogismo, aspecto constitutivo do discurso: uma releitura de Bakhtin a partir de autores nacionais. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA E FILOLOGIA, 2007, Rio de Janeiro. Outros trabalhos do XI CNLF, cadernos do CNLF, 2007. v. XI. p. 63-70. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/06.htm> Acesso em: 12.09.2016

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 1995, n.8-9, pp.77-96. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1995000100007>. Acesso em 27.04.2016

PINTO, Rosalice. Agir e papéis actanciais em um gênero textual multimodal: estudos de caso. **Revista Diadorim** / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 16, Dezembro 2014. (0. 140-157) Disponível em: < <http://www.revistadiadorim.letras.ufri.br/index.php/revistadiadorim/article/viewFile/367/324>> Acesso em: 15.07.2016

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral, BECHER-COSTA, Sílvia B.A., FRANCO, Cláudio de Paiva. **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 64-83.

SOUZA, Thaís Torres. **As crônicas de Clarice Linspector**. UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas. N.d., n. pág. Web. 9 Sept. 2009. Disponível em:< <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00012.htm>> Acesso em 15.10.15

TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116. Disponível em: < <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205> >. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A mãe do Freud**. Porto Alegre: L & PM Editores. 1985

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Novas comédias da vida privada**. Porto Alegre: L & PM editores, 1997.

APÊNDICE

ANEXOS CRÔNICAS ANALISADAS

Quem não é?

Por Luís Fernando Veríssimo

O Tribunal Federal da Suíça afirmou, num documento recém-publicado, que João Havelange e Ricardo Teixeira receberam suborno para influenciar a Fifa na decisão de quem faria a transmissão das Copas do Mundo de 2002 e 2006 e em outros acordos da Fifa e da CBF.

O documento custou a ser publicado porque os advogados da Fifa argumentaram, em defesa de Havelange e Teixeira, que o pagamento de suborno é prática comum na América do Sul e na África, onde a propina faz parte do salário “da maioria da população”.

Foi publicado agora porque o presidente da Fifa, Joseph Blatter, que deve seu cargo ao Havelange, resolveu usar seu ex-chefe e Teixeira como exemplos de quem está combatendo a corrupção. Antes abraçava os dois e seu esquema, agora os apunhala pelas costas com o relatório finalmente liberado da justiça suíça. Gente fina.

Você, eu e a maioria da população brasileira teríamos motivos para nos indignar com a afirmação de que nosso salário é normalmente reforçado por propina, vinda sabe-se lá de onde, e que Havelange e Teixeira só estariam sendo um pouco mais brasileiros do que o normal.

Mas nos mesmos jornais que trazem a notícia da denúncia de Havelange e Teixeira e a revelação de que a Fifa nos considera todos corruptos lemos que o suplente do Demóstenes Torres, cassado pelas suas ligações com o Carlinhos Cachoeira, também tem ligações com o Carlinhos Cachoeira, além de precisar explicar por que deixou de declarar boa parte do seu patrimônio ao fisco. Fica-se com a impressão de que a Fifa tem razão.

Me lembrei do texto que escrevi certa vez sobre a visita de uma comissão a um manicômio. A comissão é recebida por uma recepcionista, que passa a dar instruções desencontradas sobre como chegar ao gabinete do diretor — “Entrem por aquele corredor marchando de costas e cantando a Marselhesa” — até que vem um médico buscá-la, explicando que se trata de uma louca que pensa que é recepcionista. Mas o médico não é médico, também é um louco passando por médico, e que é levado por um segurança. Que não é um segurança, é outro louco que declara ser sobrinho-neto do Hitler, e é levado por um enfermeiro para o seu quarto. Mas o enfermeiro também não é enfermeiro, é um louco que etc, etc. A comissão finalmente chega ao gabinete do diretor — ou alguém que pode ser o diretor ou um louco que se passa pelo diretor. Como saber se é o diretor mesmo?

— Não há como saber — diz o possível diretor. — Nem eu sei. Mas temos que supor que eu sou o diretor e não outro louco. Senão isto aqui vira um caos!

Temos que supor que nem todos são corruptos, ou afilhados reais ou simbólicos do Carlinhos Cachoeira. Senão isto aqui fica ingovernável.

Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=205196> Acesso em: 25.06.2015

A INFORMAÇÃO VESTE HOJE O HOMEM DE AMANHÃ

Carlos Eduardo Novaes

Pelé tinha razão ao pedir pelos microfones – no dia em que marcou seu milésimo gol – que se cuidasse mais das criancinhas. Realmente é necessário mais cuidado com elas. Eu conheço muita criancinha que já anda lendo a Playboy.

Não, meus caros, as criancinhas não são mais aquelas. Estão perdendo rapidamente a infância. E a prosseguir nesse ritmo, daqui a pouco com cinco anos já serão adolescente. Há pouco tempo, remexendo o passado, dei de cara com um pião, velho companheiro de brincadeiras de rua. Sem saber o que fazer com ele, resolvi dar de presente para o filho do porteiro. O garoto pegou-o, examinando-o sem muita animação e me perguntou insensível:

- O que é que é isso?

Seu pai que se aproximava respondeu: um pião. E esquecendo-se por um momento de suas funções na portaria apanhou o brinquedo, agachou-se e numa animação quase infantil ficou tentando soltá-lo. O filho, em pé, olhou-o fixo, virou-se para mim e assumindo um ar crítico comentou:

- Olha ai – disse apontando para o pai abaixado- parece um débil mental.

Segundo educadores, as mudanças decorrem do fato de as crianças da década crescerem muito bem informadinhas. Um jornal publicou uma matéria baseada em pesquisa realizada entre crianças de 3 a 15 anos (se é que hoje ainda se pode chamar um cidadão de 15 anos de criança) cujo título era: “ Como se está fazendo o homem de amanhã”. Eu particularmente creio que o homem do amanhã continua sendo feito com os mesmos ingredientes com que se fazia o homem de ontem, ou seja: um homem e uma mulher, que devem ser temperados com uma pitadinha de amor antes de levados ao forno. Mas não é isso que interessa. Num determinado trecho, a reportagem dizia: “O menino André Luiz, de quatro anos, viu pela TV a chegada do homem a lua. Achou o fato natural, pois estava informado sobre os preparativos e podia descrever perfeitamente módulo lunar. Sabia de cor o nome dos astronautas e discutia sobre as possibilidades de o homem chegar a marte”. Os senhores estão sentindo o drama? André Luiz sabia mais sobre o espaço do que qualquer datilógrafo da NASA.

A pesquisa revela também que as novas crianças preferem novelas e outros tipos de programa aos feitos especialmente para classe. Outro dia fui à casa do vizinho pedir gelo, e ao chegar assisti à maior discussão entre ele e o filho de cinco anos diante da televisão. Meu vizinho querendo ver desenhos animados e seu filho interessado no *National Geographic*.

Antigamente os campos estavam bem definidos: as crianças de um lado e os adultos do outro. Agora não há mais fronteiras. As crianças invadiram e tomam de assalto o mundo dos adultos. Eu me lembro do dia em que, com quatro ou cinco anos, meu pai me levou ao Jóquei Clube. Paramos ali junto ao padoque e pela primeira vez vi um cavalo de perto. Excitado com a novidade, depois de um esforço – se vocês me permitem: cavalgar - o máximo que consegui perguntar ao meu pai era o que o cavalo comia. Pois bem, ontem voltei com meu sobrinho de seis anos ao

hipódromo. Recostamos no padoque perto de um cavalo castanho e eu me recordei da cena com o meu pai. Imaginando que o garoto poderia me fazer a mesma pergunta, antecipei-me com um certo orgulho e fui logo lhe informando que “o cavalo come aveia, alfafa e cenoura”. Quando acabei de falar, o menino me lançou um olhar enfasiado e disse:

- O que o cavalo come eu já sei, tio. Agora estou interessado em saber é quanto ela vai pagar na ponta.

Texto extraído do livro “A cadeira do dentista e outras crônicas, ed Ática, São Paulo, 1994.

NOVAES, Carlos Eduardo. **A cadeira do dentista e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1994

Que País é esse? Roubando galinhas ou o Brasil explicado em galinhas!!!

Por Luis Fernando Veríssimo

Pegaram o cara em flagrante roubando galinhas de um galinheiro e o levaram para a delegacia.

- Que vida mansa, hein, vagabundo? Roubando galinha para ter o que comer sem precisar trabalhar. Vai para a cadeia!

- Não era para mim não. Era para vender.

- Pior, venda de artigo roubado. Concorrência desleal com o comércio estabelecido. Sem-vergonha!

- Mas eu vendia mais caro.

- Mais caro?

- Espalhei o boato que as galinhas do galinheiro eram bichadas e as minhas galinhas não. E que as do galinheiro botavam ovos brancos enquanto as minhas botavam ovos marrons.

- Mas eram as mesmas galinhas, safado.

- Os ovos das minhas eu pintava.

- Que grande pilantra... (mas já havia um certo respeito no tom do delegado...) - Ainda bem que tu vai preso. Se o dono do galinheiro te pega...

- Já me pegou. Fiz um acerto com ele. Me comprometi a não espalhar mais boato sobre as galinhas dele, e ele se comprometeu a aumentar os preços dos produtos dele para ficarem iguais aos meus. Convidamos outros donos de galinheiros a entrar no nosso esquema. Formamos um oligopólio. Ou, no caso, um ovigopólio..

- E o que você faz com o lucro do seu negócio?

- Especulo com dólar. Invisto alguma coisa no tráfico de drogas. Comprei alguns deputados. Dois ou três ministros. Consegui exclusividade no suprimento de galinhas e ovos para programas de alimentação do governo e superfaturei os preços. O delegado mandou pedir um cafezinho para o preso e perguntou se a cadeira estava confortável, se ele não queria uma almofada. Depois perguntou:

- Doutor, não me leve a mal, mas com tudo isso, o senhor não está milionário?

- Trilionário. Sem contar o que eu sonogo de Imposto de Renda e o que tenho depositado ilegalmente no exterior.

- E, com tudo isso, o senhor continua roubando galinhas?

- Às vezes. Sabe como é.

- Não sei não, excelência. Me explique.

- É que, em todas essas minhas atividades, eu sinto falta de uma coisa. O risco, entende? Daquela sensação de perigo, de estar fazendo uma coisa proibida, da iminência do castigo. Só roubando galinhas eu me sinto realmente um ladrão, e isso é excitante. Como agora fui preso, finalmente vou para a cadeia. É uma experiência nova.

- O que é isso, excelência? O senhor não vai ser preso não.

- Mas fui pego em flagrante pulando a cerca do galinheiro!

- Sim. Mas primário, e com esses antecedentes...

VERÍSSIMO, Luís. Fernando. *Experiência nova*. Zero Hora, 4 abr. 1993.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Novas comédias da vida privada**. Porto Alegre: L & PM editores, 1997.

CRÔNICA: O desafio

Um publicitário morreu e, como era da área de atendimento e mau para o pessoal da criação, foi para o inferno. O Diabo, que todos os dias recebe um print-out com nome e profissão de todos os admitidos na data anterior, mandou que o publicitário fosse tirado da grelha e levado ao seu escritório. Queria fazer-lhe uma proposta. Se ele aceitasse sua carga de castigos diminuiria e ele teria regalias. Ar-condicionado, etc.

— Qual é a proposta?

— Temos que melhorar a imagem do inferno — disse o Diabo. — Falam as piores coisas do inferno. Queremos mudar isso.

— Mas o que é que se pode dizer de bom disto aqui? Nada.

— Por isso é que precisamos de publicidade.

O publicitário topou. Era um desafio. E as regalias eram atraentes. Quis saber algumas coisas que diziam do Inferno e que mais irritavam o Diabo.

— Bem. Dizem que aqui todos os cozinheiros são ingleses, todos os garçons são italianos, todos os motoristas de táxi são franceses e todos os humoristas alemães.

— E é verdade?

— É.

— Hmmm — disse o publicitário. — Uma das técnicas que podemos usar é transformar desvantagem em vantagem. Pegar a coisa pelo outro lado.

Sua cabeça já estava funcionando. Continuou:

— Os cozinheiros ingleses, por exemplo. Podemos dizer que a comida é tão ruim que é o local ideal para emagrecer. Além de tudo, já é uma sauna.

— Bom, bom.

— Garçons italianos. Servem a mesa pessimamente. Mas cantam, conversam, brigam. Isto é, ajudam a distrair a atenção da comida inglesa.

— Ótimo.

— Motoristas franceses. São mal-humorados e grosseiros. Isso desestimula o uso do táxi e promove as caminhadas. É econômico e saudável. Também provoca a indignação generalizada, une a população e combate a apatia.

— Muito bom!

— Uma situação que não seria amenizada pelos humoristas. Os humoristas, como se sabe, não têm qualquer função social. Eles só servem para desmobilizar as pessoas, criar um clima de lassidão e deboche, quando não de perigosa alienação. Isto não acontece com os humoristas alemães, cuja falta de graça só aumenta a revolta geral, mantendo a população ativa e séria. O alívio é dado pelos garçons italianos.

— Perfeito! — exclamou o Diabo. — Já vi que acertei. Quando podemos começar a campanha?

— Espere um pouquinho — disse o publicitário. — Temos que combinar algumas coisas, antes. Por exemplo: a verba.

— Isto já não é comigo — disse o Diabo. — É com o pessoal da área econômica. Você pode tratar com eles. E aproveitar para acertar também o seu contrato.

Com isto o Diabo apertou um botão intercomunicador vermelho que havia sobre a sua mesa e disse:

— Dona Henriqueta, diga para o Silva vir até a minha sala.

— Silva? — estranhou o publicitário.

— Nosso gerente financeiro. Toda a nossa economia é dirigida por brasileiros.

Aí o publicitário suspirou, levantou e disse:
— Me devolve pra grelha...

Texto extraído do livro "A Mãe do Freud", L&PM Editores, Porto Alegre, 1985, pág. 93.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **A mãe do Freud**. Porto Alegre: L & PM Editores. 1985

Quem tem medo de mortadela?

Por Mário Prata

Modismo é conosco mesmo. O brasileiro adora inventar moda. E todo mundo vai atrás dela. A última do brasileiro é “primeiro mundo”. Os publicitários nativos inventaram a expressão e agora tudo que nós queremos tem que ser coisa do “primeiro mundo”.

O carro é do primeiro mundo, a bebida é do primeiro mundo, a mulher é do primeiro mundo. Cineastas querem fazer filme de primeiro mundo, diretores de teatro trazem a moda lá da Europa. E os preços, evidentemente, também são de primeiro mundo. Será que não nos bastam os exemplos de Portugal, Espanha, Irlanda e Grécia, que se debruçaram na mamata da CEE e agora enfrentam uma séria recessão e desemprego?

Por que essa mania, de repente, de querer virar primeiro mundo? De terceiro para primeiro? Não seria o caso de fazer um estágio, antes, no segundo mundo? Os do primeiro mundo adoram as coisas aqui do terceiro. Por exemplo, a caipirinha. Alemães, ingleses, americanos, suecos caem trôpegos pelas calçadas de Copacabana. Quer coisa mais brasileira, mais terceiro mundista, mais caipira e mais barata? Mas já estão avacalhando com ela. Agora já tem caipirinha de vodca e, pasmem, de rum. Caipirinha sempre foi e sempre será de cachaça. Coisa de caipira mesmo. E é esta bebida que os europeus vêm procurar aqui. Mas já meteram a vodca e o rum nela para ficar com cara de primeiro mundo. Vamos deixar a caipirinha caipira, brasileiros!

Toda essa introdução para chegar à mortadela. Ou mortandela, como preferem garçons e padeiros. Quer coisa mais brasileira que a mortadela? Claro que ela veio lá da Itália. Mas tornou-se, talvez pelo baixo preço, o petisco do brasileiro. O nome vem de murta, uma plantinha italiana que lhe valeu o nome. Infelizmente o brasileiro acha que mortadela é coisa de pobre, de faminto. E o que somos nós, cara-pálidas? A cachaça e a mortadela são produtos do Brasil, do nosso querido terceiro mundo. Mas acontece que há um preconceito dos patrícios contra a cachaça e a mortadela. Contra a mortadela o caso é mais grave. Se você oferecer mortadela numa festa, vão te olhar feio. Você deve estar perto da falência.

Neste Natal e no Reveillon frequentei várias mesas, e em nenhuma havia mortadela. Queijos de primeiro mundo, vinho de primeiro mundo, perfumes de primeiro mundo, até um peru argentino eu comi. Mas mortadela que é bom, nada. Nem uma fatiazinha.

Quando o brasileiro irá assumir que a mortadela é a melhor entrada do mundo? Quando você for para a Europa, não adianta pedir dead her que não vai encontrar. Nem muerta del. Mas nem tudo está perdido. No dia 1º do ano almocei com o casal Annette e Tenório de Oliveira Lima, e lá estava a mortadela, fresquinha no prato rósea. Um limãozinho em cima, um pedacinho de pão e viva o terceiro mundo, visto lá de cima do apartamento do Morumbi.

No mesmo dia, de noite, fui ao peemedebista Bar Nabuco, debaixo de frondosas sibipirunas da Praça Vilaboim e estava lá, no cardápio, toda sem-vergonha, a mortadela brasileira. Achei que estava começando bem o ano. Vai ser um Ano Bom, como se dizia antigamente. Se os novos-ricos do PMDB estão comendo mortadela, nem tudo está perdido. No Gargalhada Bar mais para PT, há um excelente sanduíche de mortadela.

E, nas boas padarias do ramo você ainda encontra a verdadeira mortadela, aquela que chega no balcão, feita na chapa, sem queimar muito, servida em pãezinhos saídos do forno.

Vamos deixar o primeiro mundo para lá. Vamos, este ano, tomar cachaça e comer mortadela. É muito mais barato ser pobre. Deixemos que o primeiro mundo exploda entre eles, mesmo tomando uísque escocês e comendo queijo fedido.

Por favor senhores brasileiros primeiro-mundistas, vamos deixar de frescura. Mortadela é o que há. É um barato.

Feliz 94 para todos vocês. Muita cachaça e muita mortadela. Apesar de tudo, o primeiro mundo é triste e melancólico. Continuemos felizes e alegres com a nossa cachaça e a nossa gostosa mortadela.

E que os candidatos à presidência deste nosso país do terceiro mundo não se esqueçam que o Jânio sempre se elegeu comendo “mortadela” e não caviar do primeiro mundo.

(Publicada no jornal O Estado de S. Paulo, 5/1/1994.)



Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno(a) do oitavo ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Nelson Mandela, localizado no município de Aracaju/SE, autorizo a professora Ana Cecília Nascimento e Santos a utilizar minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “O GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA PROMOÇÃO DE UMA COMPETÊNCIA TEXTUAL-DISCURSIVA”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Aracaju, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



ANEXO F
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Aracaju, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso